

13. LA FORMATION EN ENTREPRISE : DE LA GESTION DE MAIN-D'ŒUVRE À L'ORGANISATION QUALIFIANTE

Christian Maroy

in Michel De Coster et al., Traité de sociologie du travail

De Boeck Supérieur | « Ouvertures sociologiques »

1998 | pages 297 à 322

ISBN 9782804127558

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/traite-de-sociologie-du-travail--9782804127558-page-297.htm>

Pour citer cet article :

Christian Maroy, « 13. La formation en entreprise : de la gestion de main-d'œuvre à l'organisation qualifiante », *in Michel De Coster et al., Traité de sociologie du travail*, De Boeck Supérieur « Ouvertures sociologiques », 1998 (2^e éd.), p. 297-322.
DOI 10.3917/dbu.coste.1998.01.0297

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La formation en entreprise : de la gestion de main-d'oeuvre à l'organisation qualifiante

Christian MAROY

La thématique de la formation n'est pas vraiment nouvelle en sociologie du travail. Elle devient cependant de plus en plus présente et cruciale, car la formation apparaît simultanément liée à deux débats publics importants : celui du chômage et celui de la compétitivité et de l'évolution des modèles de production. Le développement et les orientations qu'ont prises dans les deux dernières décennies la formation professionnelle initiale mais surtout post-scolaire ne sont pas indépendantes de ces questions. Il n'est dès lors pas étonnant que le débat scientifique ait lui aussi évolué, que les questions posées, les théories de référence se soient considérablement élargies et renouvelées au cours de la même période.

Notre propos aura pour point de départ un rappel schématique des grandes orientations du développement de la formation professionnelle post-scolaire¹ en France et en Belgique. On sait depuis l'ouvrage fondateur de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) à quel point les développements en la matière sont le fruit de contextes sociétaux, que les mêmes évolutions générales du marché du travail ou de l'économie donnent lieu à des développements de dispositifs

1. Nous qualifions une formation de professionnelle si elle définit ses objectifs, son public cible ou son contenu en référence aux activités de travail ; une formation est continue du point de vue pédagogique si elle s'appuie sur une première formation initiale. De façon plus large, en France, on considère toute formation s'adressant à des personnes insérées dans la population active occupée ou inoccupée comme relevant de la formation continue (voir à ce sujet Dubar, 1990b, pp. 6-7). En ce sens, une formation est continue dès lors qu'elle s'adresse à un acteur qui n'est plus défini par le système scolaire initial. Nous utiliserons dès lors de façon interchangeable les notions de formation continue ou post-scolaire (voir à ce sujet Maroy, 1991).

institutionnels de formation contrastés, en raison de données politiques et historiques relatives à la structuration du champ de l'éducation initiale (en particulier la formation professionnelle) mais aussi de l'orientation des politiques publiques ou du mode d'implication des interlocuteurs sociaux dans le thème de la formation. On conçoit dès lors que, selon ce contexte, les questions et orientations de recherche aient pu, non pas être divergentes, mais épouser des temporalités et présenter des accents différents. En tous cas, les champs de recherche apparaissent partiellement mis en forme par les orientations effectives des dispositifs institutionnalisés de formation. C'est ainsi que la thématique de la formation en entreprise sera plus rapidement traitée en France en raison des orientations spécifiques prises par le système de formation professionnelle continue en ce pays.

Nous insisterons pour notre part sur l'évolution du questionnement en ce qui concerne cette dernière thématique : comment la sociologie du travail a appréhendé la façon dont l'entreprise utilise ou auto-produit diverses ressources éducatives pour former sa main-d'oeuvre ? Nous n'aborderons donc pas les recherches portant sur d'autres dispositifs de formation postscolaire. Il en va ainsi des formations qui se sont mises en place pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, ou encore toutes les actions mises en place pour faire face au chômage massif qui sévit depuis le début des années 70 (voir à ce sujet la contribution de Tanguy au présent traité, ainsi que Tanguy, 1986 ; Dubar, 1990a et Maroy, 1991).

Nous présenterons donc l'évolution des problématiques de recherche francophone en ce qui concerne la formation continue initiée par les entreprises pour leur personnel, que ce soit en leur sein ou auprès d'organismes de formation externes. Nous traiterons en particulier des recherches françaises dans la mesure où elles ont été plus précoces et plus nombreuses à se développer. Nous soulignerons en particulier les différences de référent théorique dans le travail de construction typologique qui a été au centre d'une partie de la production intellectuelle. Nous verrons également quelles sont les nouvelles questions et les enjeux émergents en la matière.

CONTEXTE SOCIÉTAL ET PÉRIODISATION DU DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION POSTSCOLAIRE

Si l'on veut comprendre les évolutions de problématiques portant sur les formations continues initiées par l'entreprise et les paradigmes théoriques sous-jacents, il faut prendre en considération les formes de développement de la formation postscolaire et les différences de périodisation qui peuvent les caractériser en fonction du contexte sociétal. Nous rappellerons donc brièvement les grandes étapes du développement de la formation postscolaire en France et en Belgique.

Les évolutions des dispositifs institutionnalisés de formation sont globalement convergents jusqu'en 1970. Les deux pays sont caractérisés par un système scolaire centré sur les enseignements généraux et une formation professionnelle initiale déplacée progressivement de l'entreprise vers le système d'enseignement. Les dispositifs de formation postscolaire s'articulent autour d'une double offre publique. D'une part, des cours du soir se développent dans le giron de l'école technique et professionnelle. Ils deviennent des cours de promotion sociale au cours des années 60. D'autre part, des initiatives de formation professionnelle accélérée, démarrées aux lendemains de la guerre pour la reconstruction du pays, deviennent par la suite des offices étatiques de formation professionnelle des adultes². Ces deux offres étatiques s'élargissent progressivement notamment à la faveur de la mise en place d'un congé éducation, qui permet d'encourager individuellement le travailleur à participer à ces offres éducatives³. À partir de 1971, une divergence importante apparaît suite à la loi française instaurant une obligation des employeurs à prélever un pourcentage de la masse salariale pour la formation de leur personnel. En effet cette loi est le point de départ en France d'un nouveau mode de financement et d'un véritable "système" de formation professionnelle continue, "à la française" (Dubar, 1990a, p 5). Cela s'accompagne du développement de nouveaux opérateurs de formation non étatiques : entreprises elles-mêmes, fédérations d'employeurs, associations, etc.

À l'inverse, en Belgique, le financement reste étatique au cours des années 70-80 et si de nouveaux opérateurs de formation apparaissent, c'est moins du côté des entreprises que des associations dites d'éducation permanente. Un des débats est en effet l'orientation de l'éducation des adultes vers la formation professionnelle et la promotion individuelle ou vers l'éducation permanente et la promotion collective, le développement d'une citoyenneté active par une formation d'adultes plus générale.

Par la suite, à la fin des années 70, de nouvelles convergences vont naître en raison des politiques d'insertion et de formation mises en place pour faire face d'une part au chômage des jeunes, d'autre part au phénomène de l'exclusion et du chômage de longue durée. De part et d'autre, se développent en effet des initiatives de transition de l'école à l'emploi (Méhaut, Rose, Monaco, de Chassey, 1987 et Réa, 1991). Plus récemment, des initiatives de prévention ou de reconversion visant à lutter contre le chômage de longue durée se multiplient également (Villeval, 1992). En Belgique ces deux problèmes vont d'ailleurs être l'amorce d'une implication plus grande des entreprises et des partenaires sociaux dans la formation.

2. L'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) en France et la FPA au sein de l'Office National de l'Emploi en Belgique.
3. Sur l'histoire de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes voir, pour la France, Terrot (1982) et Dubar (1990a).

Ce bref rappel effectué, nous pouvons nous centrer sur l'évolution des problématiques en ce qui concerne la formation continue du personnel des entreprises. Comme ce court historique peut l'expliquer, la littérature francophone en la matière va se développer en France tout d'abord.

LES INTERROGATIONS DESCRIPTIVES

Nous ne nous attarderons pas sur les études portant sur les segments de la formation professionnelle postscolaire les plus proches du champ scolaire initial et dès lors les moins articulées à l'univers productif. Il s'agit alors de recherches portant sur les salariés suivant des formations longues et diplômantes, recherches menées dans le cadre du paradigme de la reproduction (Montlibert, 1977 et Grignon 1976 ; voir également la synthèse établie par Dubar et Méhaut, 1986). Nous nous limiterons à un autre segment de la formation professionnelle postscolaire : les formations qui se développent pour les salariés, à l'initiative des entreprises, le plus souvent en dehors du système scolaire (dans les entreprises elles-mêmes, dans des organismes privés, des associations d'employeurs, etc.). L'interrogation se développe en France à ce sujet dans la foulée de la loi de juillet 1971 institutionnalisant la formation continue pour les salariés des entreprises.

Un premier type d'interrogation concerne d'abord des questions descriptives : quel est l'effort de formation des entreprises, dans quelle mesure est-il également réparti entre secteurs, tailles d'entreprise, catégories de personnel, niveaux d'étude initiaux de ce personnel ? Les études engagées sont pour bonne partie fondées sur les données récoltées par les organismes publics chargés de vérifier les dépenses de formation des entreprises (tel le Centre de recherches sur les qualifications — CEREQ), données retravaillées par plusieurs chercheurs et prolongées par des enquêtes propres. Dubar (1980 et 1986) met ainsi en évidence à quel point les formations continues entre 1972 et 1978 restent marquées par des phénomènes d'inégalité d'accès : non seulement la formation continue touche bien davantage les catégories professionnelles de cadres ou d'employés et techniciens que d'ouvriers mais, de façon plus large encore, il semble que la réussite en formation continue soit tributaire du niveau de formation initial. Cependant, les caractéristiques individuelles des stagiaires sont loin d'épuiser les sources de sélectivité de la formation continue : l'entreprise et le secteur d'appartenance joue ainsi de façon décisive dans l'accès à la formation : les grandes entreprises, les secteurs les plus intensifs en capital, à plus forte technicité (fort pourcentage de cadres et techniciens) sont ceux dont la participation financière⁴, dont l'effort de formation continuée sont les plus élevés.

4. La participation financière est une des mesures de l'effort de formation des entreprises. Il s'agit du volume annuel de dépenses consacré à la formation rapporté à la masse salariale. Une autre

Cette situation n'a pas vraiment changé quand bien même l'effort de formation des entreprises a connu des fluctuations au cours de la période 1971-1990 (Berton et Podevin, 1991) : croissance entre 72 et 78, résultant mécaniquement de l'application de la loi, de la formalisation de pratiques existantes ; repli sous l'effet de la crise entre 78 et 82 ; nouvelle phase de croissance enfin après 1982.

De plus, au cours de cette période, tout se passe donc comme si une division du travail éducatif s'était progressivement stabilisée en France entre les entreprises et l'État : celui-ci touche essentiellement les demandeurs d'emploi et les salariés poursuivant des formations longues de promotion sociale en dehors de leurs heures de travail. Par contre, les entreprises dispensent pour leurs salariés des formations relativement courtes dont la durée décroît d'ailleurs au cours des années 70 (Dubar, 1990a).

Une telle division du travail n'est pas du tout valable en Belgique où l'essentiel de la formation professionnelle postsecondaire reste largement initiée sous les auspices de l'État jusqu'à la fin des années 80 : l'essentiel de l'effort de formation se déroule ainsi dans le cadre des écoles de promotion sociale, de l'Office National de l'Emploi — séparé en plusieurs organismes régionaux au cours des années 80 — ou encore des associations en ce qui concerne les actions en direction des jeunes. Ces actions ont des financements publics — directement ou via des subventions — même si les gestionnaires peuvent être variés : interlocuteurs sociaux, administration de l'enseignement, mouvements syndicaux ou populaires. Les initiatives au sein des entreprises sont dès lors purement volontaires, sans encouragement particulier de la part de l'État. La situation change cependant à la fin des années 80, sous l'influence des accords interprofessionnels conclus en 1986 mais surtout en 1988 et 1990. Ceux-ci disposent en effet qu'un pourcentage de la masse salariale sera consacré à l'insertion ou la formation des groupes à risques. Au départ, il s'agit exclusivement des chômeurs à risques — peu qualifiés, de longue durée — alors qu'après 1990, il peut aussi s'agir de travailleurs peu qualifiés menacés par les changements technologiques. On assiste dans la foulée au développement d'initiatives de formation plus nombreuses au sein des entreprises ou plus encore au sein d'organismes sectoriels paritaires (Maroy, 1993b). Les enquêtes sur les formations en entreprise commencent simultanément à se développer à la fin des années 80 (De Brier, 1990, ainsi que Vandewattyne et Van Assche, 1990). Ces auteurs vont poser les mêmes questions descriptives concernant l'effort de formation des entreprises ou les inégalités d'accès à la formation.

mesure classique est l'espérance de formation, soit le nombre d'heures de formation financées rapportées au volume d'emploi.

L'ÉVOLUTION DES PROBLÉMATIQUES INTERPRÉTATIVES

En ce qui concerne la formation des salariés dispensés à l'initiative des entreprises, la forte structuration de l'accès à ces formations par le type d'entreprise ou de secteur d'appartenance conduit nombre de chercheurs à s'interroger sur les logiques dans lesquelles les entreprises envisagent la formation, logiques devant permettre de comprendre pour qui et pour quoi elles expriment une demande de formation. De nombreuses typologies des logiques de formation initiées par les entreprises ont ainsi vu le jour. C. Durand (1963) et M. Durand (1966) avaient déjà entamé un travail dans ce sens dès les années 60. Ils vont être imités par de nombreux émules dans les années 80.

Sans vouloir passer en revue l'ensemble des études à ce sujet (voir un compte rendu détaillé de Dubar et Méhaut, 1986), nous voudrions mettre en évidence quelles en ont été les principales orientations théoriques sous-jacentes. Nous procéderons ici en deux temps. D'une part, il nous semble que l'on peut distinguer, en accentuant de façon un peu schématique le trait, deux types d'études : les études des années 70-85, surtout françaises, qui pour une grosse partie d'entre elles s'interrogent sur la formation en entreprise en considérant *grosso modo* l'organisation du travail comme un donné, pour s'intéresser prioritairement à la façon dont la formation est articulée aux politiques de gestion de la main-d'oeuvre. Comme on le verra, l'aune à partir de laquelle les pratiques sont classées voire évaluées concernent surtout l'incidence de la formation sur la valeur d'échange de la force de travail, son impact sur le salaire, la mobilité horizontale et surtout verticale dans l'entreprise, la valorisation externe et la certification de la formation.

À la fin des années 80, de nouvelles interrogations surgissent et le cadre de référence s'élargit. Les points de focalisation se déplacent quelque peu. Plutôt que de se limiter aux effets sur la valeur d'échange, l'interrogation porte également sur la façon dont la formation peut constituer un des vecteurs de la transformation du contenu et de l'organisation du travail. Le propos se centre ainsi davantage sur les incidences réciproques entre formation et organisation du travail, même si les questions plus classiques sont loin d'être abandonnées : les questions d'une logique de formation innovante par opposition aux logiques traditionnelles, les questions d'une organisation qualifiante, d'une réhabilitation des formations non scolaires mais aussi de la place de la dimension formative dans les nouvelles formes d'organisation du travail. Comme on le verra, cette évolution ira de pair avec une prise en compte accentuée des acteurs dans la conceptualisation, alors que dans la première période, une bonne partie de la production tend à privilégier une approche structurelle.

Cependant, cette évolution des questionnements dans le temps ne doit pas cacher les différences de modèles théoriques qui peuvent être constatées en particulier dans la première période.

FORMATION EN ENTREPRISE ET GESTION DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Un premier type d'analyses s'inscrit dans la tradition des théories institutionnalistes du marché du travail, notamment des théories de la segmentation des marchés du travail. Elles adoptent une perspective fonctionnelle, en ce sens que la pratique de formation continue est expliquée à partir de son rôle d'instrument de gestion de la main-d'oeuvre. Elle est considérée comme un des moyens d'action sur les flux et les stocks de main-d'oeuvre, permettant de les ajuster aux besoins de l'accumulation du facteur capital. Il s'agit dès lors de comprendre pourquoi une entreprise l'utilise ou non. "L'étude des politiques de formation débouche directement sur celle des politiques du personnel. C'est dans les déterminants des modes d'appel à la force de travail qu'il faut chercher les fondements des politiques de formation" (Méhaut, 1978, p.79).

Les études empiriques ont tendu dès lors à mettre en relation les pratiques de formation continue (en particulier, leur degré de planification, leurs publics cibles, leurs contenus et objectifs explicites, leur durée, le type d'organisme de formation) avec les caractéristiques des entreprises. De ce point de vue, l'interrogation porte sur la concentration du capital, la taille, la branche, les caractéristiques du personnel, du procès de production, les traits particuliers des conditions économiques d'accumulation induisant ou non une dépendance ou une autonomie à l'égard du marché du travail externe. Ainsi Méhaut dégage une typologie des logiques de formation : "[...] sur la base du critère d'existence et de formalisation du marché interne du travail, et en fonction de l'insertion de la formation dans la gestion du marché interne" (Méhaut, 1978, p.79).

Au sein des quatre types dégagés, il oppose en particulier deux types d'entreprises. Les unes ont un faible marché interne, investissent peu en formation — satisfaction de l'obligation légale de versement d'un pourcentage de la masse salariale —, au travers d'actions à portée relativement courte, d'adaptation aux postes de travail ou au changement technologique. Ces entreprises sont de taille variable ; elles sont aussi variables du point de vue de l'appartenance à des groupes d'entreprises. Par contre, les branches d'appartenance sont caractérisées par un personnel relativement peu qualifié, par un niveau de salaire relativement bas, et par des procès de travail parcellisés. À l'opposé, un deuxième groupe d'entreprises se caractérisent par une gestion interne de la force de travail relativement formalisée. Ces dernières investissent dans la formation au-delà des prescriptions légales, dans des actions à portée relativement longue et qualifiante. Du point de vue des conditions d'émergence de ce marché interne formalisé, l'auteur souligne que "[...] la concentration du capital est l'élément déterminant dans ce qu'il implique sur les possibilités multiples de formalisation et de maîtrise de la gestion du personnel, comme dans l'effet de 'domination' qu'exercent ces établissements sur le marché externe du travail" (Méhaut, 1978, p.96).

Ainsi, dans les secteurs à forte intensité capitaliste, disposant de marchés relativement stables, les possibilités d'instauration d'une gestion formalisée et planifiée du personnel, d'un marché interne du travail tendent à favoriser une logique de formation fortement intégrée à cette gestion du personnel. En outre, la formalisation de la gestion du personnel est renforcée par l'existence d'organisations syndicales puissantes.

La formation est ainsi analysée comme une des modalités de reproduction de la force de travail, un des outils de mobilisation et de modelage permanent de ses caractéristiques, compte tenu des conditions économiques dans lesquels se déroule la valorisation du capital, compte tenu également du rapport de forces qui s'établit entre patronat et salariés. La lecture de l'entreprise est énoncée en terme de rapports de classes, de gestion conflictuelle du rapport salarial. Cette approche tend à minimiser la portée explicative du fait organisationnel et social de l'entreprise considérée comme réalité autonome.

Une telle perspective va être critiquée par Abboud de Maupéou (1982) comme insuffisamment complexe et nuancée. Le travail de Méhaut ne rend en effet pas compte de la diversité des pratiques observables dans les secteurs à forte concentration de capital ; il s'agit dès lors de réintroduire une perspective plus ouverte faisant droit davantage aux rôles des acteurs internes à l'entreprise dans les conditions de production de la formation. Les fonctions que celle-ci peut remplir sont également plus diverses : non seulement économique ou idéologique mais aussi sociale.

Sans reprendre les mêmes présupposés théoriques, mais en restant dans une conception institutionnaliste du marché du travail (reconnaissance des imperfections du marché et de sa segmentation), plusieurs études du CEREQ, à visée prioritairement empirique et descriptive vont plus récemment chercher à comprendre les logiques de formation des entreprises à partir des caractéristiques structurelles des secteurs où elles se développent (Dayan, Gehin et Verdier, 1986, ainsi que Podevin et Verdier, 1989). L'intérêt de l'approche des chercheurs du CEREQ nous semble surtout de mettre en évidence que les caractéristiques structurelles des secteurs sont déterminantes pour rendre compte du degré de développement voire de l'orientation des pratiques de formation continuée. Ces conditions sont à la fois d'ordre économique — part des salaires dans la valeur ajoutée, rentabilité financière — mais elles tiennent aussi à des variables plus sociologiques : les caractéristiques de la main-d'oeuvre employée, leur niveau de formation ou de qualification, ou encore le type de politiques et de relations sociales qui y prédominent. Dès lors, les chercheurs du CEREQ cherchent surtout à analyser dans quelles conditions la formation continue devient un élément permettant d'assurer une forme de synergie entre les facteurs de production, entre le type de main-d'oeuvre d'une part, le type de procédé de production de l'autre. La formation continue se développe et semble assurer une telle fonction lorsque l'intensité capitaliste s'élève et lorsque la technicité de la production et des produits vont de pair avec une main-

d'oeuvre relativement formée et qualifiée. L'intensité du capital et la qualité de la main-d'oeuvre sont ainsi des variables importantes pour contraster les contextes dans lesquels se développent les stratégies d'entreprise.

Les analyses — plutôt économiques — présentées jusqu'à présent privilégient les conditions structurelles variées dans lesquelles s'accomplit la gestion de la main-d'oeuvre des entreprises et expliquent par là la place et les orientations de leurs demandes de formation. Dans une telle optique, l'entreprise est considérée comme un acteur relativement unifié, rationnel, dont on peut rendre compte des comportements à l'égard de la formation continue, sans qu'il soit nécessaire de problématiser le système social propre à l'entreprise. Ce niveau d'analyse apparaît en définitive peu pertinent ou en tout cas hétéro-déterminé.

À l'inverse, on peut trouver des analyses inspirées de la sociologie de Crozier qui se placent essentiellement au niveau du système organisationnel ou social de l'entreprise, niveau considéré comme pertinent et important dans l'explication. Ainsi, Sainsaulieu et Cousty (Sainsaulieu, 1974 et Cousty, Nehmi et Sainsaulieu, 1978) interrogent les effets des formations sur le système d'action concret de l'entreprise. En redéfinissant partiellement les compétences et les expertises, en créant des opportunités de rencontre entre des catégories généralement séparées dans l'entreprise, la formation tend à affecter le système social : de nouvelles alliances peuvent surgir, des nouvelles ressources de pouvoir peuvent être créées ou identifiées, voire de nouveaux styles de relation d'autorité expérimentés. L'analyse se concentre ici sur l'entreprise en négligeant le contexte économique et financier dans lequel elle se situe, en ne prenant pas en considération les conditions structurelles — intensité capitaliste, marché, etc. — pouvant affecter les rapports capital/travail et la place de la formation ou plus généralement de la fonction personnel dans l'entreprise.

Dans une optique voisine, mais plus gestionnaire, d'autres études s'interrogent sur la relation entre les pratiques de formation continue et le degré de maturité ou de développement de la gestion du personnel dans l'entreprise. Il en va ainsi en Belgique de l'étude de De Brier (1990). En France, d'autres auteurs (Durand, 1966) ont été dans cette direction en proposant des typologies fondées sur le niveau d'intégration de la politique de formation dans la politique du personnel. À la différence des études des économistes institutionnalistes, ces auteurs s'interrogent peu sur les facteurs structurels déterminant les politiques du personnel. Le risque de telles approches est leur côté normatif et prescriptif, qui débouche sur la tentation d'en déduire la meilleure pratique. Cette normativité va de plus de pair avec une forme d'évolutionnisme implicite des politiques de formation, évolutionnisme qui néglige les variations induites par les contextes externes mais aussi par les dynamiques des acteurs internes aux entreprises.

Entre ces deux extrêmes, on peut relever des tentatives notables d'articuler une perspective structurelle accentuant les conditions économiques, technolo-

giques et sociales qui sous-tendent les orientations des pratiques des entreprises et une perspective plus centrée sur l'autonomie de l'entreprise, l'impact particulier des jeux des acteurs au sein du système social de l'entreprise. Il en va ainsi des recherches de Dubar (1980 et 1986) ou de Doray (1989). Dubar prône ainsi une analyse dialectique qui articule l'analyse stratégique menée par Sainsaulieu dans la foulée des travaux de Crozier, à une analyse fonctionnelle typique de l'approche de Méhaut. Cette dernière a en effet l'avantage de montrer les articulations entre la politique de formation et la politique générale de l'entreprise, considérée en fait comme le lieu de mise en oeuvre des rapports de production capitalistes. Elle montre les fonctions de la formation du point de vue du procès de valorisation du capital : il s'agit, soit d'accroître directement la rentabilité ou la compétitivité de l'entreprise, soit d'améliorer l'intégration des travailleurs dans l'entreprise. Si une telle approche a l'avantage de souligner les fonctionnalités de la formation, elle insiste insuffisamment sur les incohérences, les inerties, les irrationalités dans la conduite et le fonctionnement de l'entreprise. À l'inverse, l'approche stratégique insiste sur l'incidence du jeu des acteurs et permet ainsi de prendre en considération la temporalité propre à l'entreprise et de faire droit à l'autonomie relative du jeu et des rapports sociaux internes, même si la direction n'est pas considérée comme un acteur au statut identique aux autres. L'entreprise comme organisation peut ainsi disposer d'une autonomie relative, et n'est pas seulement un lieu manifestant sans médiation les rapports sociaux de production capital/travail. L'approche dialectique est ainsi privilégiée par Dubar car elle permet de penser les pratiques de formation dans l'entreprise comme le résultat de l'interaction entre la logique fonctionnelle de l'entreprise et de sa direction et les stratégies des salariés. Cette approche va encore être accentuée dans la suite de ses travaux faisant une part importante aux processus de transaction entre logiques identitaires des salariés et logique de l'entreprise (Dubar *et alii*, 1989).

L'auteur aboutit ainsi à préciser une typologie fondée sur trois niveaux d'analyse : les caractéristiques socio-économiques de la firme — type de production, caractéristiques technologiques, type de gestion et de structure de main-d'oeuvre — les modalités de gestion et d'organisation de la formation — plan de formation, présence de budgets et de services spécialisés, rôle du comité d'entreprise et conflits éventuels sur les orientations de la formation — et enfin les pratiques de formation — taux d'accès par catégorie professionnelle, types de stages, contenus, effets de la formation sur la mobilité dans l'entreprise.

Il distingue ainsi trois types de pratiques dans l'entreprise :

- *Une formation adaptation et oeuvre sociale*
Dans des entreprises et des branches peu impliquées traditionnellement dans la formation — participation financière réduite au minimum légal français — occupant une position dominée sur le marché du travail, les actions de formation sont ponctuelles et répondent essentiellement à des nécessités d'adaptation de la main-d'oeuvre qualifiée à des changements

techniques ; pour le reste, si elle touche les non-qualifiés, il s'agit davantage d'une formation oeuvre sociale de l'entreprise, oeuvre encouragée par des interlocuteurs syndicaux qui tendent à établir une partition entre objectifs de formation de l'entreprise et objectifs de formation des salariés. Il y a donc une forme de dualisme interne à l'entreprise où les besoins de formation des salariés, définis hors de la sphère du travail dans l'entreprise, sont nettement séparés voire opposés à ceux de l'entreprise.

- *Une formation outil de management*

Dans des branches dont l'effort de formation est moyen, où existe une tradition de formation, avec une situation de maîtrise partielle du marché externe, la formation peut être intégrée en tant qu'outil de gestion intégré à la gestion du personnel et du marché interne de l'entreprise. Dans ce cas, les orientations de la formation sont nettement marquées par la direction de l'entreprise qui tend à en faire un instrument de développement de la mobilité, de la productivité, et d'intégration dans l'entreprise. Les syndicats dans les comités d'entreprises sont sur une position défensive.

- *Une formation enjeu conflictuel du développement des entreprises*

Il s'agit d'entreprises dépensant nettement plus que l'obligation légale pour la formation, à tradition de formation, en position dominante sur le marché du travail externe et développant un marché interne de main-d'oeuvre. Dans ce cas les actions de formation sont l'objet d'une élaboration négociée entre direction et syndicats, aboutissant à ce que l'accès, le contenu — spécialisé ou qualifiant — et les reconnaissances des formations soient contrôlés. Il en résulte des formations moins sélectives ou de longue durée, sanctionnées et reconnues soit par des diplômes ou certificats, soit par une valorisation en termes d'emploi ou de salaires.

On le voit à l'occasion de cette dernière typologie : tout se passe comme si les premières études sur la formation continue en entreprise au cours des années 70-85 s'étaient surtout centrées sur les relations de la formation au marché du travail, en particulier sur la relation entre le degré de structuration d'un marché interne du travail et de pratiques de gestion formalisée de la main-d'oeuvre et les pratiques de formation. Au-delà, il s'agit bien entendu de mettre au jour les conditions structurelles d'apparition de cette formalisation de la gestion du personnel. Ainsi les études du CEREQ ont été particulièrement développées à cet égard. Un autre trait de pareilles analyses est de prendre en compte le type de relations collectives de travail, la force des syndicats pour saisir la façon dont ils peuvent infléchir les politiques de formation des entreprises. Par rapport à ces axes privilégiés, les études menées par Sainsaulieu apparaissent relativement marginales du point de vue de la problématique mobilisée.

Mis à part ces dernières études, la toile de fond des problématiques descriptives ou interprétatives pendant la même période est de se centrer essentiellement sur une question implicite et centrale qui est celle des répercussions de la formation sur la valeur d'échange de la force de travail. L'enjeu, qui

sous-tend la pertinence des questions, est de savoir qui va bénéficier de la formation, dans quel contexte, et de voir si le passage par la formation va être valorisé en terme salarial ou en terme de promotion. Par contre, la question du contenu de la formation, de ses relations avec le contenu du travail, de son évolution éventuelle, de celle de l'organisation sont peu évoquées. De ce point de vue, les questions privilégiées ne sont-elles pas surplombées par la façon dont se structure la négociation collective dans laquelle, selon la distinction de Fox (1966, cité par Pirdas, 1992), ce qui fait l'objet de négociation relève des relations de marché davantage que des relations managériales. Autrement dit, ce qu'on négocie, c'est l'emploi, le salaire direct et indirect, le temps de travail, laissant ce qui relève de la gestion, de l'organisation de la production et du travail à la prérogative patronale. La formation est alors abordée dans la mesure où elle a un impact sur la valeur d'échange de la force de travail : on se demande qui est formé, et dans quelle mesure cette formation a une incidence sur le salaire ou la promotion dans l'entreprise. L'importance accordée à la position des entreprises sur le marché du travail, au développement d'un marché interne, aux conditions structurelles qui le favorisent est ainsi en affinité avec le souci de rendre compte de ce qui produit ou non un impact positif de la formation sur la valeur et la reconnaissance de la force de travail, au sein ou en dehors de l'entreprise d'appartenance du salarié.

Par la suite, il y a eu des évolutions effectives du contexte des entreprises qui ont amené à se centrer davantage sur de nouvelles questions. Ces nouvelles questions prennent acte d'une autre incidence importante de la formation sur l'entreprise. Au-delà de l'emploi, la formation peut contribuer à modeler le contenu du travail, les formes de son organisation. La question de la formation n'est plus seulement examinée du point de vue de ses effets en termes de salaire, de promotion, ou surtout de maintien dans l'entreprise. Elle peut aussi être considérée comme un moyen de changer les formes d'organisation du travail dans un sens positif pour les salariés. Elle est également une des dimensions émergentes des nouvelles formes ou des nouveaux modèles d'organisation qui semblent apparaître dans le sillage d'un modèle taylorien-fordien.

FORMATION CONTINUE ET TRANSFORMATION DE L'ENTREPRISE

Les nouveaux questionnements sur les pratiques de formation continue, émergeant à la fin des années 80, ne peuvent être dissociés de la thématique de la compétitivité des entreprises⁵ et plus précisément des multiples interrogations qui se sont développées sur les changements techniques mais surtout socio-organisationnels des entreprises, face à de nouvelles modalités de la

5. Voir, par exemple, le rapport de Podevin et Verdier (1989) dont le titre est *Formation continue et compétitivité économique*.

concurrence. L'interrogation sur la formation s'est donc considérablement renouvelée et enrichie simultanément sous l'impulsion d'évolutions socio-économiques réelles mais aussi à la suite du considérable *revival* du questionnement de la sociologie du travail sur l'évolution des modes d'organisation du travail et de la production. C'est dans ce contexte social et intellectuel qu'il faut situer les nouveaux thèmes de recherche ou les nouvelles orientations des problématiques de recherche. Ces thématiques partent dans de nombreuses directions. Néanmoins, les analyses de cette période peuvent être caractérisées par trois nouveaux accents :

- Tout d'abord, on observe une interrogation sur le changement, l'innovation, l'évolution des pratiques de formation alors qu'auparavant le questionnement était essentiellement synchronique. Ainsi le terme de formation innovante ou d'innovation de formation fait florès. Nombre de recherches se demandent ainsi ce qui change par rapport à un modèle traditionnel de formation. Auparavant, l'interrogation portait moins sur cette évolution diachronique, que sur une interrogation synchronique visant à identifier ce qui détermine l'effort et les logiques de formation mises en place.
- Ensuite, apparaît un accent sur les interrelations entre formation et contenu ou organisation du travail. On s'interroge dorénavant sur les relations entre formation et valeur d'usage du travail — contenu ou organisation du travail — autant que sur ses relations avec sa valeur d'échange. Bref, ce n'est plus exclusivement l'incidence des pratiques de formation sur la qualification ou le classement d'un individu, sur ses possibilités de mobilité interne ou externe qui importe. Ce sont les modalités de développement de ces compétences — par la formation formelle ou informelle, l'effet même de l'organisation du travail qui tend ou devrait devenir qualifiante — qui sont interrogés. Le rôle même de la formation dans les pratiques de changement de logique d'organisation, ou les liens entre formation et principes de structuration et de classification de la force de travail apparaissent de plus en plus au-devant des débats. Le critère d'évaluation implicite de la bonne pratique n'est donc plus seulement la valeur d'échange mais aussi les interrelations entre formation et valeur d'usage de la force de travail.
- Il y a aussi une évolution du mode d'explication des logiques de formation observées. Ce sont principalement les configurations et logiques d'acteurs au sein ou aux alentours de l'entreprise plutôt que les logiques des entreprises considérées comme un acteur relativement unifié qui sont à présent mobilisées dans l'explication. Il ne s'agit plus seulement de comprendre les logiques de l'entreprise elle-même à partir de sa position dans l'environnement et en particulier leur rapport au marché du travail. Il s'agit de comprendre les logiques d'acteurs — internes ou externes — qui donnent sens et orientation aux pratiques de formation des entreprises.

Nous montrerons rapidement comment ces nouveaux accents caractérisent quelques-unes des thématiques nouvelles de recherche. Nous examinerons tout

d'abord les recherches portant sur la formation dans ses relations avec les nouvelles formes d'organisation du travail et de la production. Nous engloberons ici la thématique des innovations de formation, celle du rôle formateur du travail ou de l'organisation — thème de l'organisation qualifiante et de l'apprentissage organisationnel — ou encore les analyses portant sur les politiques de formation considérées comme moyens de changement organisationnel. Nous aborderons ensuite brièvement le thème de la socialisation professionnelle, de la question des identités sociales et professionnelles.

Formation continue en entreprise et organisation du travail

Les recherches mentionnées ici ont porté sur des objets variés. Leur point commun est d'aborder la question de la formation dans ses relations avec les changements affectant les entreprises : changement des modalités de concurrence sur le marché des produits et changement des formes d'organisation de la production et du travail.

Vers l'organisation qualifiante

Ces recherches procèdent essentiellement des évolutions organisationnelles et techniques qui apparaissent dans les entreprises à la fin des années 80⁶ alors même qu'un considérable questionnement émerge en sociologie et en économie du travail sur les transformations du modèle productif. De nombreux auteurs, dans la foulée des ouvrages de Kern et Schumann, de Piore et Sabel, dans le sillage des acteurs eux-mêmes, s'interrogent en effet sur les limites et voies de dépassement du modèle taylorien-fordien d'organisation du procès de travail. De "nouvelles conditions de compétitivité marchande" (Salais, 1990, cité par Feutrie et Verdier, 1993) ou une nouvelle "norme de gestion industrielle" (Veltz, 1986) apparaissent en effet, faisant droit à de nouveaux critères d'efficacité économique, plus large désormais que la seule productivité apparente du travail de fabrication. C'est à présent la qualité, la capacité de renouvellement et de diversification des produits, la capacité de réaction de l'ensemble de l'organisation qui tendent à devenir des facteurs clés de positionnement dans la concurrence. La compétitivité ne se limite plus au coût mais s'étend aux caractéristiques "hors prix des produits" — délais de livraison, qualité intrinsèque, service associés etc. — (Podevin et Verdier, 1989 et Zarifian, 1990).

Que devient alors la formation lorsque l'entreprise prétend explicitement "rompre avec le taylorisme" en accentuant par des voies techniques ou organisationnelles l'intégration de son procès de production, la flexibilité de sa

6. Cette relation entre changement dans les entreprises et formation est attestée par le titre du numéro 104 de la revue *Éducation permanente*, "Formation et changements dans les entreprises".

conduite (Coriat, 1989)? Qu'advient-il lorsque l'entreprise recompose les tâches, développe la "polyvalence", la "polyfonctionnalité", les "îlots de production", le "travail d'équipe"? Quelles sont les corrélats d'une volonté d'alléger les lignes hiérarchiques, de décloisonner les services, etc. ?

La réponse de plusieurs recherches françaises est de souligner l'apparition dans ce contexte de logiques de formation innovantes voire qualifiantes. Même si les définitions de l'innovation varient d'une recherche à l'autre, le point commun à ces analyses est de définir l'innovation par rapport à des logiques de formation traditionnelles. Celles-ci étaient et sont encore les plus répandues et se caractérisent par les traits suivants : actions de courte durée, visant les catégories les mieux formées et qualifiées, très largement déconnectées de l'exercice du travail, sous la responsabilité quasi unique du service formation (Feutrie et Verdier, 1993). Dubar (Dubar *et alii*, 1989 et Dubar, 1990a) définit également les logiques innovantes par opposition aux logiques de formation dominantes dans la décennie 70 et le début des années 80. Il associe quatre traits à ces logiques traditionnelles :

- adaptation, après coup, aux changements techniques par des formations ponctuelles ;
- segmentation sociale accrue entre une minorité de "concepteurs et hiérarchiques", bénéficiant de formations longues, permettant une maîtrise des équipements implémentés et une majorité d'exécutants adaptés ou sensibilisés rapidement aux nouveaux équipements sans que cela ne procure une réelle maîtrise ;
- non reconnaissance des qualifications acquises antérieurement et notamment des qualifications collectives des équipes de travail ;
- pédagogie normative et inadaptée : les formations utilisant des formes de transmission "scolaires", ou limitées à des "écolages" à des techniques très spécialisées, sont loin de développer une réelle maîtrise car elles ne s'ancrent ni "[...] dans les processus cognitifs issus de l'expérience antérieure de l'individu, ni dans les processus d'évolution de l'organisation du travail et de restructuration des contenus d'emplois de l'entreprise" (Dubar, 1990a, p.105)

Ces logiques traditionnelles échoueraient dès lors à donner une réelle maîtrise des changements et dès lors à garantir l'efficacité économique dans un contexte de mutation du travail et de l'organisation. De surcroît, elles restent peu valorisantes pour les salariés puisqu'ils sont le plus souvent exclus de la formation ou non reconnus pour les apprentissages effectués. Pour certains auteurs, cette logique de formation est d'ailleurs loin d'être étonnante dans un contexte d'organisation taylorien-fordien, où les tâches sont simplifiées, parcellisées, largement prescrites de façon à limiter au maximum le temps d'apprentissage du poste et favoriser le contrôle (Durand et Lojkin, 1986). Les logiques innovantes se développent d'ailleurs surtout dans les entreprises privées où

“elles sont inséparables d’expériences visant à réorganiser la production dans le sens d’une plus grande flexibilité, d’un accroissement de la qualité des produits et d’une plus forte mobilisation des salariés. Ces expériences visent la transformation des identités professionnelles des salariés” (Doray et Dubar, 1992, pp. 321-322). En quoi consistent-elles alors ?

Pour Feutrie et Verdier, les formations innovantes, qui ont fait l’objet de nombreuses recherches en France, présentent des traits récurrents même si on ne peut les considérer comme un nouveau modèle de formation continue (Feutrie et Verdier, 1993). Sur des horizons pluri-annuels, elles s’inscrivent dans une stratégie de réorganisation du travail et de transformation de la gestion de l’emploi ; elles s’appuient sur des méthodes partenariales, si ce n’est participatives de construction de leurs contenus ; elles sont de longue durée ; elles s’adressent pour l’essentiel au personnel d’exécution ; elles s’appuient sur une interaction pédagogique et organisationnelle entre stages “théoriques” et apprentissages sur le tas ; elles engagent une transformation profonde des contenus d’emplois et souvent des identités professionnelles ; elles débouchent souvent sur une reconnaissance dans les classifications d’entreprises ou de branches, ou même sur des certifications nationales ; elles font appel à l’intervention d’organismes publics de formation.

Face à ces logiques, les interrogations concernent alors souvent leur portée et leurs effets du point de vue de la transformation du système de règles de l’entreprise, que ce soit en matière d’organisation du travail et de la production ou du point de vue de la gestion et des classifications d’emploi. Ainsi, Bousquet et Grandgérard (1988 et 1990) cherchent à dégager à quel point la logique de formation mise en place contribue à l’émergence d’une réelle transformation du travail concret des exécutants. Elles distinguent ainsi les entreprises selon qu’elles tendent à favoriser les figures de l’ouvrier gestionnaire, technicien ou simple capteur d’information. Elles montrent qu’une stratégie du continuum, opposée au cloisonnement de savoirs ou de catégories professionnelles favorisé par le taylorisme, caractérise dans les situations les plus novatrices la formation comme la logique du changement organisationnel. La formation va ainsi encourager l’émergence d’un langage commun, le mélange de catégories, la constitution d’un stock de connaissances partiellement partagés par ces dernières, toutes caractéristiques opposées au cloisonnement taylorien.

Gehin (1990) et Méhaut (1990) s’intéressent quant à eux à la transformation des formes de transmission qui accompagnent ces logiques (voir aussi Bel, Dubar et Méhaut, 1989). Dans la période antérieure aux années 70, il y avait, pour les personnels relativement qualifiés, tendance à l’externalisation de la formation hors de l’entreprise et formalisation des modes de transmission sous forme de stage parce que cela semblait la seule voie de formation réellement qualifiante. Un triple contexte l’expliquait : les caractéristiques de la loi de 1971 ne reconnaissant que les formations se déroulant hors du lieu de travail

directement productif ; les formes d'organisation tayloriennes et la valorisation de la formation générale dans le contexte sociétal français.

Or, dans les logiques innovantes de formation, il apparaît que de nouvelles articulations se dessinent entre les formes les plus scolaires de transmission et des formes dites informelles (au double sens de officieuses, mais aussi de faiblement prescrites dans ses procédures). Plus exactement, le rôle formateur du travail lui-même ou de l'organisation du travail est explicitement reconnu et encouragé (Maurice, 1987). Méhaut met ainsi en évidence les situations où le travail lui-même, l'organisation du travail laisse la place à un véritable apprentissage qui n'est pas la reproduction à l'identique du simple apprentissage sur le tas. En effet, l'effet formateur du travail ne porte plus seulement sur les savoir-faire, mais aussi sur les dimensions techniques et systémiques du fonctionnement du système technique dont le fonctionnement est de plus en plus dissocié du travail humain — fait associé depuis longtemps à l'automatisation par Naville et lourd de conséquences du point de vue de la formation. Par ailleurs, ces apprentissages sur le lieu de travail sont aussi des apprentissages de compétences sociales — savoir communiquer et travailler en équipe, etc. — et le moment de la formation d'une réelle qualification collective. La cible de la formation n'est donc plus seulement l'individu mais l'équipe de travail elle-même.

On touche ici à une autre thématique de recherche qui est celle de l'organisation qualifiante (voir le numéro spécial de la revue *Éducation permanente*, octobre 1992 à ce sujet) ou celui voisin de l'apprentissage organisationnel (Midler, 1991). Si l'on a vu que la formation innovante prend place dans un contexte de réorganisation du travail et de la production sur fond d'un changement des modalités de concurrence, des réflexions se font jour sur la nécessaire adaptabilité de l'organisation dans ce contexte. Autrement dit, pour faire face à l'incertitude croissante des marchés, à la nécessité d'innover de façon récurrente au niveau des produits ou des procédés pour maintenir ou développer la compétitivité, des recherches se sont d'abord interrogées sur les logiques de formation susceptibles de favoriser de nouvelles formes d'organisation du travail. Elles se sont aussi interrogées sur la place de la formation au coeur même de ces nouvelles logiques organisationnelles. En partant des études portant sur les entreprises voire le "modèle" japonais, des auteurs ont souligné leurs capacités à assurer un développement conjoint des savoir-faire et de l'innovation (Maurice, 1991), le rôle de plus en plus crucial de l'intelligence collective dans la mise en oeuvre de procédés de production qui reposent moins encore qu'auparavant sur l'addition des interventions et des compétences mais sur leur combinaison interactive.

Toutes ces explorations conduisent à analyser dans quelle mesure l'automatisation et les nouvelles donnes productives demandent ou non de nouvelles compétences et qualités de la part de la main-d'oeuvre : capacités cognitives de résolution de problèmes, compétences sociales de communication, capacité à travailler en équipe (Merchiers, 1990 et Adler, 1987) ; dispositions morales à

la vigilance, à la responsabilité (Maroy et Lacrosse, 1993). Elles amènent également à examiner comment les nouvelles formes d'organisation productive intègrent la compétence et une dynamique endogène de formation des compétences au cours même du travail ; comment elles sont intrinsèquement dynamiques de ce point de vue. La question est alors de voir dans quelle mesure la nature du travail et surtout des règles de l'entreprise permet aux travailleurs de s'auto-former ou de se former mutuellement dans l'exercice même de leurs fonctions à la faveur des "événements" qui ponctuent de plus en plus le fonctionnement normal des dispositifs automatisés (Veltz et Zarifian, 1993). Une panne, par exemple, peut être considérée soit comme un moment d'apprentissage, soit comme une anomalie qu'il faut seulement chercher à réduire au plus vite (Delcourt et Fusulier, 1993 et Barbier, 1992).

La réflexion se fait alors volontiers autant normative que descriptive dans la mesure où le terme d'organisation qualifiante va être défini comme une sorte d'organisation cible, comme une forme idéale qui permettrait de faire de l'organisation le lieu de production de nouvelles compétences et savoirs, de leur appropriation reconnue par les salariés, tout en assurant l'adaptation de l'entreprise aux données changeantes du contexte. L'organisation qualifiante est "ainsi porteuse en permanence d'un principe d'accumulation des connaissances pour les salariés, condition de sa flexibilité organisationnelle permanente" (Delcourt et Méhaut, 1993, p.15). Selon Zarifian, pareille situation ne peut être acquise par la seule requalification du travail ouvrier, par la redéfinition de l'organisation de l'entreprise dans le sens d'une plus grande autonomie et responsabilité des opérateurs. Tels sont les traits d'une organisation qualifiée lorsque se développent par exemple les dimensions suivantes : le travail en équipes ou en cellules, l'autonomie reconnue à ces cellules et leur responsabilisation sur des objectifs, la diminution du nombre de niveaux hiérarchiques, le décloisonnement des relations entre les fonctions de l'entreprise et la promotion d'une relation de client-fournisseur interne. Une organisation qualifiée n'est pas pour autant qualifiante. Pour devenir telle, une dynamique d'évolution du contenu de la compétence professionnelle et une prise de participation au changement par les salariés sont nécessaires (Zarifian, 1992). Une organisation qualifiée peut en effet rester très sélective et excluante pour les travailleurs peu formés. De plus, elle peut de par ses règles et ses rapports sociaux, interdire toute forme d'évolution des compétences de ses membres et rester dès lors rigide.

On voit bien ici comment la réflexion se fait prospective et s'efforce de penser les conditions d'une évolution de l'organisation qui permette simultanément de garantir la compétitivité de l'entreprise, tout en favorisant une amélioration du contenu du travail ouvrier et surtout une dynamique positive de son intégration de l'entreprise, dans la mesure où elle serait fondée sur une compétence évolutive et reconnue.

Un tel projet se retrouve aussi dans le travail de synthèse de Feutrie et Verdier qui cherchent à dégager comment s'est opéré le travail (inachevé) de construction de formations qualifiantes en entreprise. L'essentiel de leur article s'appuie sur nombre de recherches déjà citées. Leur originalité est de souligner la portée de ces logiques de formation du point de vue de la transformation de l'entreprise : transformation de son organisation productive dans laquelle il s'agit "d'endogénéiser une capacité de changement quasi permanente" (Feutrie et Verdier, 1993, p.486) mais aussi inflexion de ses règles de gestion de l'emploi, recomposition négociée du marché interne. Ils mettent ainsi en évidence combien la classification des travailleurs selon l'ancienneté est de plus en plus concurrencée par une évaluation en fonction des compétences, lesquelles sont alors de plus en plus saisies au travers de divers outils de représentation, portant tantôt sur les activités de travail, tantôt sur les compétences incorporées des travailleurs. Il en résulte souvent un accord sur une connexion forte entre titres obtenus par les salariés et classifications.

Au-delà, ils soulignent la précarité de ces logiques, qui sont des résultantes fragiles de la mobilisation d'acteurs hétérogènes — direction de l'entreprise, organismes publics de formation, salariés, et en particulier responsables des services de formation — mobilisation survenant le plus souvent dans des entreprises confrontées à des situations de forte crise de rentabilité. L'avenir de pareilles expériences reste alors largement incertain dans la mesure où l'accord entre des logiques d'acteurs très hétérogènes risque en permanence de disparaître, au profit de différentes dérives : dérive scolaire risquant simultanément de miner l'implication formative de salariés ou l'articulation de la formation avec l'efficacité industrielle ; dérive adaptative repliant l'activité de formation sur l'immédiateté des besoins de la production. La construction de rapports rénovés entre formation et emploi dépend en définitive de la façon dont les acteurs parviennent à articuler des logiques *a priori* disparates. De ce point de vue, force est de reconnaître la fragilité des expériences en cours.

On le voit donc, les analyses de la fin de la décennie 80 se polarisent délibérément sur la question du changement. Changement global du "modèle productif" ou des modes de concurrence, changement plus micro des entreprises en quête d'un nouveau modèle organisationnel où les incertitudes internes et externes soient mieux rencontrées, où la capacité d'adaptation à la variabilité des contextes soit renforcée par une flexibilité et une capacité d'apprentissage de l'organisation ou du collectif de travail comme tel. Dans ce contexte, les formations innovantes peuvent être simultanément des outils de transformation de l'organisation vers l'organisation qualifiée, mais aussi des composantes plus permanentes d'une organisation "qualifiante". Une telle notion largement prospective et normative illustre à quel point la formation est dorénavant évaluée à la fois sur ses effets classiques du point de vue du salaire, de la mobilité ou du maintien dans l'emploi, mais aussi du point de vue de son interaction avec la qualité du travail et de l'organisation. Dans ces analyses, on l'a dit, les acteurs

sont aussi promus à l'avant-plan de l'explication. On y reviendra à propos de la question de la socialisation.

Recherches complémentaires

Si les études françaises s'engouent donc pour l'innovation, même si c'est avec beaucoup de prudence quant à leur pérennité ou leur diffusion, les études québécoises et belges prennent un tour voisin, tout en soulignant des diagnostics contrastés.

Ainsi, au Québec, Bernier (Bernier, 1992 ainsi que Doray et Dubar, 1992) montrent que les logiques de formation dominantes restent des logiques courtes, adaptatives, sans reconnaissance en termes de certification ou de valorisation salariale. Si face aux transformations du travail et de l'organisation surgissent des innovations de formation, il ne s'agit pas forcément de formations qualifiantes ou diplômantes. Bernier distingue en effet deux scénarios, deux stratégies de formation des entreprises (banques) face au changement. Elles sont opposées du point de vue du contenu et de la certification. Dans un premier cas, il s'agit de formations internes centrées sur les comportements au travail, qui visent à développer les compétences sociales d'équipes de travail (coopération, communication, travail en équipe). Les formations ont alors essentiellement une visée socialisatrice dont les effets positifs sur la mobilité et la progression dans l'emploi sont mis en doute par l'auteur. Dans un second cas, il s'agit de formations diplômantes, longues, mises en oeuvre avec la collaboration d'organismes publics de formation, qui ont plus de chances de favoriser une valorisation de la valeur d'échange du personnel formé. Dans cette perspective, on le voit, la formation reste essentiellement évaluée du point de vue classique de la valeur d'échange.

En Belgique, la question des relations entre transformations de l'organisation du travail et de la production et évolutions des pratiques de formation continue en entreprise n'a pas été abordée en se centrant exclusivement sur les "innovations de formation". Dans une recherche en cours (Maroy 1993a et 1993b), nous interrogeons les logiques de formation d'entreprises industrielles soumises au nouveau contexte marchand évoqué : concurrence accrue sur la qualité, la diversité, les délais, au-delà de la concurrence sur les coûts. Ces entreprises en cours de modernisation technique et/ou organisationnelle situées dans divers secteurs industriels — fabrications métalliques, textile, chimie, verre, imprimerie — sont loin de s'adapter au nouveau contexte en recourant toutes à une organisation du travail qui rompt avec le modèle taylorien-fordien. On est donc loin d'une situation idyllique où les nouvelles normes de gestion industrielle — recherche d'une flexibilité et d'une intégration accrue du procès de production, développement d'une politique de qualité, recherche de l'innovation de produit et d'une réactivité accrue de l'outil industriel — se soldent toutes par une voie unique de développement organi-

sationnel où la requalification des opérateurs de base irait de pair avec un développement de la formation et l'expérimentation de nouvelles logiques en cette matière. Si un tel scénario "post-taylorien" est présent, il cohabite avec trois autres cas où des logiques de formation plus classiques sont à l'oeuvre. La recherche menée donne à voir que la transformation macro des marchés et de l'organisation des échanges ne peut être la seule variable explicative à considérer dans l'explication des logiques de formation d'entreprises soumises à la nouvelle donne de la compétition marchande. Alors que certaines recherches françaises (Feutrie et Verdier, 1993 et Bousquet et Grandgérard, 1988 et 1990) insistaient à cet égard sur la prise en compte du rôle des acteurs, nous avons opté pour une optique reprenant en considération les grandes données structurelles qui caractérisent l'entreprise ou sa politique — technologie, type de changements induits par la politique de l'entreprise, type de main-d'oeuvre et type de gestion de main-d'oeuvre — pour rendre compte de la logique de formation de l'entreprise. La recherche met donc en évidence une typologie de "logiques managériales de formation" qui fait droit aux déterminants plus classiques de ces logiques : développement d'un marché interne de main-d'oeuvre, marge de manoeuvre de l'entreprise par rapport à la possibilité d'embauche externe ; nature — changement technique ou organisationnel —, intensité — changement majeur aux effets systémiques multiples ou changement local — et fréquence des mutations auxquelles l'entreprise est soumise. Bref, à l'orientation diachronique caractérisant nombre des recherches évoquées précédemment est ici combinée une orientation synchronique

Les quatre logiques mises au jour sont les suivantes.

Type 1 : l'optimisation réactive des changements ponctuels et mineurs dans le système socio-technique

Ces entreprises sont relativement dépendantes du marché externe du point de vue de leur main-d'oeuvre ; les changements internes qu'elles doivent gérer sont mineurs et ponctuels — bricolage d'une machine, maladie prolongée d'un technicien, entrée d'un nouvel engagé, etc. Il peut s'agir d'entreprises dont l'équipement technique automatisé permet de rencontrer les nouvelles normes de gestion industrielle ou d'entreprises plus classiques du point de vue technique. La formation est soumise dans ces entreprises à une logique d'adaptation à court terme, touchant peu les opérateurs de fabrication, dont les contenus sont le plus souvent centrés sur les savoir-faire nécessaires à l'adaptation à un poste de travail. Les formes de transmission sont souvent des apprentissages sur le tas ou des stages courts à l'extérieur. La formation n'est pas reconnue. Elle n'est pas non plus institutionnalisée sous forme d'un service ou d'un responsable de formation. Bref, nous sommes ici dans une logique typique de ce que Dubar qualifiait de logique "traditionnelle".

Type 2 : l'optimisation planifiée d'un changement socio-technique majeur

Dans notre échantillon, elle englobe les entreprises qui modifient un élément clé de leur système technique, par exemple, par l'achat et l'implémentation d'un appareillage révolutionnaire sans que cela ne bouleverse la structure organisationnelle initiale. La formation remplit ici une fonction d'optimisation planifiée d'un changement technique majeur, puisque le changement opéré mobilise de nombreuses énergies et demande, de par son aspect stratégique, une planification et un accompagnement de sa mise en place. Néanmoins, un tel changement n'est pas par nature fréquent et le problème à gérer par la formation apparaît relativement exceptionnel ; simultanément, la gestion de la formation, si elle est soumise à une forme d'institutionnalisation — planification de la formation principalement —, n'acquiert pas ce trait de manière définitive, au moins dans tous les cas. Sur le plan des savoirs transmis, la formation développe parallèlement des savoirs techniques spécifiques permettant de comprendre les principes technologiques des nouveaux équipements (chimie de l'encre par exemple) et des savoir-faire. Sur le plan des formes de transmission, il y a une juxtaposition de séquences de formation sous forme scolaire et des séquences *on the job*. La formation est volontaire et ouverte à tous. Elle n'est pas reconnue mais constitue un moyen informel de sélection et d'accès aux postes sur les nouveaux équipements.

Type 3 : la gestion prévisionnelle des évolutions des tâches et de l'emploi

Les entreprises reprises dans cette catégorie vivent continuellement des changements "mineurs" liés à leur évolution — modernisation continue du procès de production par l'adjonction d'innovations technologiques, nouveaux points de contrôle du procès de production, création de fonctions, renouvellement de la main-d'œuvre, etc. Dans ces entreprises connaissant des changements techniques constants mais mineurs, sur fond de continuité organisationnelle, dans les grandes entreprises développant un marché interne du travail, les formations participent prioritairement à un accompagnement plus ou moins planifié des évolutions des tâches ou des mouvements dans le marché interne. Cela implique donc que la formation réponde à des problèmes permanents et/ou récurrents. Par quasi effet de conséquence, la gestion de la formation y est fortement institutionnalisée : la formation est tantôt planifiée, tantôt organisée de façon durable dans un service spécialisé, dont le personnel et les méthodes sont de plus en plus réfléchis et rationnels. Une telle institutionnalisation va d'ailleurs souvent de pair avec un souci de rationaliser, d'optimiser la fonction formation (thème de la formation investissement). Sur le plan des contenus, la formation a toujours été centrée sur les savoirs techniques spécifiques et les savoir-faire ; cependant, parallèlement au développement de politiques de qualité ou de management participatif, elle se centre de plus en plus sur des contenus "comportementaux" ou sur des compétences sociales. La cible de la formation reste cependant les individus plutôt que les collectifs comme tels. La

formation pourra être partiellement reconnue dans certaines de ces entreprises.

Type 4 : production et apprentissage collectif d'une nouvelle structure organisationnelle

Faisant l'expérience de l'inadéquation de son ancienne organisation par rapport aux nouvelles données de la compétition marchande, l'entreprise doit se livrer à des réaménagements multidimensionnels voire à des transformations profondes en termes d'organisation du travail. En somme, la structure organisationnelle jusque là construite et gérée par l'entreprise s'avère inefficace. Il s'agit alors de restructurer l'ordonnancement ancien en vue d'un ordonnancement nouveau. Il y a, dès lors, à la fois une forte intensité et densité de changements, dans un contexte de mutation structurelle. Face à ce dernier, la logique de formation a une fonction de production et d'apprentissage collectif d'une nouvelle structure organisationnelle. La formation fait non seulement l'objet d'une institutionnalisation mais aussi d'une attention accrue comme cabine de pilotage du changement. Elle est relativement longue et diffusée au personnel d'exécution de la fabrication. Du point de vue des contenus, cette logique tranche par la multiplicité des savoirs transmis : il peut s'agir de savoirs techniques spécifiques ou généraux, mais aussi de savoirs économiques, gestionnaires, de savoir-faire, mais aussi de compétences sociales ou de dispositions morales. Du point de vue des formes de transmission, on assiste à une articulation voulue et pensée entre des séquences de formation scolaires et *on the job*. De plus la formation ne s'adresse pas prioritairement à des individus mais à des groupes réels de travailleurs, dont le travail ou les relations évoluent à la suite des transformations organisationnelles en cours (parfois combinées à des innovations techniques). L'accès à la formation est sélectif mais tous les opérateurs impliqués dans les ateliers réorganisés y passeront. La formation est reconnue dans les nouvelles classifications négociées à l'occasion de la mutation organisationnelle. On se rapproche ici des logiques innovantes de formation décrites plus haut.

L'apport essentiel de cette recherche nous semble le suivant : l'implémentation des nouvelles normes de gestion industrielle suit des voies plurielles, notamment du point de vue de leurs conséquences sur le plan de l'organisation du travail. De ce fait, les logiques de formation accompagnant une telle mise en place ne sont pas toujours très innovantes. Au contraire, il y a des cas où la recherche de la qualité, de la réactivité et de la flexibilité organisationnelle s'accommode fort bien des logiques les plus traditionnelles (ponctuelle, adaptative et sélective). À l'inverse, dans les cas de figure où la norme nouvelle de gestion industrielle passe par une "mutation organisationnelle", on voit bien que la logique de formation devient centrale et par bien des points innovante (plus diffusée, moins adaptative, plus longue, moins techniciste). Il en découle qu'il ne faut pas en rester à des définitions relativement floues et larges des "nouvelles formes d'organisation du travail"⁷ pour comprendre dans quel

contexte les formations innovantes apparaissent. De ce point de vue, notre recherche s'est efforcée de définir *a priori* une notion de mutation organisationnelle, inspirée des concepts de configuration organisationnelle de Mintzberg (1982), pour éviter de devoir en rester à des catégories sensibles, dérivées seulement de la pratique des acteurs, qui discriminent insuffisamment les cas d'adaptation locale de l'organisation des situations de transformation organisationnelle plus profonde.

Il faudrait cependant poursuivre l'analyse en cernant davantage les différents facteurs structurels — notamment structure et choix possibles en termes de gestion de main-d'oeuvre — et les prises de décisions stratégiques de l'entreprise qui orientent les voies d'implémentation des nouvelles normes de gestion industrielle — type de choix techniques ou organisationnels — pour mieux saisir les déterminants des variations de logiques de formation. Une telle optique ne nous semble pas incompatible avec une approche plus centrée sur les acteurs, si l'on veut, au-delà de notre approche largement synchronique — il s'agit d'une coupe instantanée, mieux saisir la dimension diachronique des logiques de formation. Dans une telle perspective, la prise en compte des salariés, des organisations syndicales, des offreurs publics de formation ne devrait pas être négligée pour étudier les marges de variation entre entreprises structurellement proches. Il reste cependant que le jeu des acteurs se développe dans des contextes qu'il faut préciser ; ce fut l'objet de la typologie présentée.

Formation et socialisation

On ne peut conclure cette approche sans faire allusion aux recherches qui, dans la foulée et la logique de celles centrées sur les innovations de formation, ont pris, comme point d'entrée privilégié, les salariés. Dans la mesure où l'approche faisait une large place aux dynamiques des acteurs, il était partiellement logique de vouloir comprendre le rapport des salariés aux politiques développées au plan managérial. Par ailleurs, les formations innovantes font souvent place à des objectifs de socialisation, de remaniement des identités sociales et professionnelles. C'est pour cette double raison que plusieurs chercheurs se sont centrés sur les remaniements identitaires provoqués ou occasionnés par la démarche de formation (voir en particulier Dubar *et alii*, 1989 ; Dubar, 1991 ; Broda, 1990 ; Doray, 1992). Elles sont reprises ailleurs dans le présent traité (voir la contribution de Dubar).

7. Sous l'appellation "nouvelle forme d'organisation du travail", on peut classer des choses aussi diverses — tantôt locales, tantôt globales - que redéfinition des fonctions, îlots de production, politique de qualité totale, management participatif, élargissement des tâches, introduction du *just-in-time*, du *kanban*, etc.

CONCLUSIONS

Il apparaît au terme de ce panorama de la littérature francophone sur les politiques et pratiques de formation des entreprises que la question de la formation au travail ou dans le travail fait l'objet d'une sociologie nourrie et consistante, comme l'attestent d'ailleurs les revues spécialisées qui se sont créées à ce sujet ou les numéros spéciaux de revue qui y sont consacrés. Tout notre propos fut de montrer à quel point elle a vu ses problématiques s'élargir et s'approfondir depuis les premières études des années 70. Élargissement qui a en définitive suivi les pratiques et les questions que les acteurs eux-mêmes se posaient. Élargissement et non substitution de problématiques puisque les questions portant sur les interactions entre formation et conditions de valorisation de la valeur d'échange de la force de travail n'ont pas du tout disparu, même si l'enjeu de la formation porte à présent aussi sur la redéfinition du contenu et de l'organisation du travail. À ce propos, nous voudrions souligner deux risques présents dans les dernières orientations prises par la recherche.

La réflexion sur le rôle de la formation dans les évolutions organisationnelles des entreprises, dans la redéfinition du travail montre bien à quel point la posture des sociologues n'est pas de pure extériorité. S'il est vrai qu'il y a des formes de retombée des analyses sur les réalités, il semble aussi qu'il y ait une forme de mobilisation des sociologues, qui non seulement veulent étudier la nouveauté, mais veulent en affecter les contours. Derrière les notions d'organisation qualifiante, de "détaylorisation" du travail ou de la formation, il y a la recherche de voies qui permettent de construire de nouveaux compromis entre logique d'efficacité de l'entreprise confrontée à de nouvelles données concurrentielles et logique d'équité pour des salariés dont la contribution peut être davantage mobilisée et rétribuée. Cette implication nous semble tout à fait légitime. Cependant, on est en droit de se demander si elle n'incline pas les analystes à surenchérir dans le registre de la nouveauté. Or, l'attention aux "innovations", au changement, au rôle décisif à cet égard des acteurs ne doit pas faire oublier la toile de fond sur lesquelles ces innovations prennent souche et la complexité des dynamiques de continuité et de changement. N'aurait-on pas tout à gagner à cet égard à mieux conceptualiser l'organisation et le changement organisationnel, faute de quoi on risque de considérer n'importe quelle innovation managériale sous le concept élastique de nouvelle forme d'organisation du travail. La conséquence en serait le risque de généralisation abusive de nouveautés en matière de formation à partir de constats opérés dans des conditions d'émergence bien particulières. On sait cependant que les nouvelles formes d'organisation du travail sont plurielles, d'ampleur et de portée largement problématiques si on se réfère aux débats portant sur le néo ou le post-fordisme. Il est donc important d'essayer de dépasser des débats piégés par les catégories trop proches des réalités indigènes. De plus, si les analyses ont eu tendance dans les dernières années à se situer uniquement par

rapport à la question de la nouveauté, ne faut-il pas renouer avec les approches plus synchroniques des années 80, qui avaient le grand avantage de souligner la pluralité des logiques de formation ? Actuellement, les analyses des évolutions de l'entreprise soulignent la pluralité des scénarios organisationnels en cours ; cette donne se doit d'être aussi prise en compte, faute de quoi les analyses apparaîtront d'ici quelques années par trop linéaires et simplificatrices.

Enfin, nous avons souligné que nous circonscrivions notre propos aux pratiques de formation initiées par les entreprises. De ce fait, une ouverture nous paraît indispensable pour ne pas réduire l'analyse. L'évolution des pratiques en entreprises ne peut être disjointe des évolutions qui s'opèrent dans le champ plus large de l'ensemble de la formation professionnelle postsecondaire ou scolaire. On a souligné à cet égard combien l'approche sociétale constituait une référence. Il en dérive que la dynamique d'ensemble de la formation doit être gardée à l'esprit et que, de ce point de vue, les dynamiques nationales ou sociétales peuvent être fort différentes. Si, dans la période actuelle, le diagnostic d'une division du travail entre, d'une part, les initiatives de l'État qui s'orientent essentiellement vers les demandeurs d'emploi et, d'autre part, celles des entreprises qui se réservent l'essentiel des formations des actifs, reste valable pour la France, et dans une moindre mesure pour la Belgique, l'approche comparée de la place des entreprises dans l'effort de formation continuée risque de fortement le nuancer pour d'autres réalités nationales (voir sur ce point, la contribution de Tanguy au présent traité). Il resterait alors à mesurer à quel point ces différences retentissent sur les orientations théoriques données à la sociologie des pratiques de formation initiées par l'entreprise.