

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

Coralie Perez, Josiane Vero

► **To cite this version:**

Coralie Perez, Josiane Vero. L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main d'œuvre. Travail et Emploi, DARES, 2006, pp.59-71. halshs-00293883

**HAL Id: halshs-00293883**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00293883>**

Submitted on 3 Apr 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

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

Coralie Perez, Josiane Vero (\*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **La logique de la qualification**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Encadré 1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

#### Encadré 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Logique de qualification et faiblesse de procéduralisation et de délibération*

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

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

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

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

## **Équilibre de la négociation et espaces délibératoires**

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

### ... en l'absence de garanties collectives

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

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

\*

\* \*

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

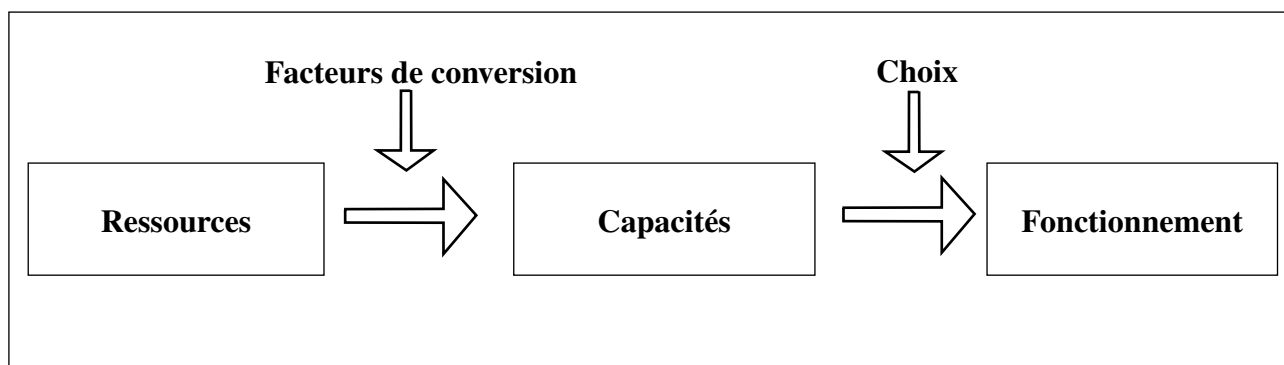
Dans les diverses entreprises enquêtées, le processus d'accès à la formation est toujours caractérisé par un jeu de contraintes et un ensemble d'opportunités. Ainsi, la prise d'initiative individuelle dans l'accès à la formation ne naît pas de l'absence de contraintes mais de la confrontation à celles-ci.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

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

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

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

Graphique 1  
Articulation entre ressources, capacités et fonctionnement



Sources : FARVAQUE (2005)

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

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

## Bibliographie

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