HAL
open science

Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire

Vincent Merle

To cite this version:

Vincent Merle. Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire. Éducation permanente, 1996, Formation des adultes : de l'utopie à la crise, n° 129, pp. 63-74. hal-02279802

HAL Id: hal-02279802

https://cnam.hal.science/hal-02279802

Submitted on 5 Sep 2019

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.

Vincent Merle

Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire

En une vingtaine d'années, le passage de la formation continue s'est, semble-t-il, profondément transformé. Quelles sont les lignes de force de ce changement ?

Si l'on s'en tient à la mise en place de nouveaux dispositifs de formation ou à la production contractuelle et réglementaire, la formation professionnelle est en effet l'un des secteurs de l'action publique et de la négociation collective qui a connu le processus de changement le plus intensif : développement des stages de toutes sortes, mise en place des formations en alternance, transfert de compétence aux conseils régionaux, réformes de l'apprentissage, mise en place de droits nouveaux pour les salariés (par exemple le droit au bilan de compétences), réformes successives du système de collecte des fonds de la formation professionnelle, mise en place de réseaux d'accueil et d'orientation (missions locales et PAIO), etc. Mais derrière cette profusion de réformes, l'équilibre du système s'est-il vraiment transformé ?

Le fait majeur est certainement l'implication croissante de l'État dans des dispositifs dont la finalité première est la lutte contre le chômage, et en particulier contre le chômage des jeunes et le chômage de longue durée. La loi de 1971 est adoptée dans une conjoncture de plein emploi. Quelques années plus tard, les gouvernements en place vont devoir faire face à la lente et inexorable montée du chômage qui les contraint à adopter, souvent dans l'urgence, des mesures visant à faciliter l'insertion ou la réinsertion dans l'emploi de chômeurs dont « l'employabilité » est d'autant plus mauvaise qu'ils ne disposent que d'un faible, voire très faible, niveau de formation. Cette injection massive de moyens aurait

---

Ce texte reprend le contenu d'un entretien avec Vincent Merle, directeur du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications).

pu constituer un levier de transformation en profondeur des pratiques en matière de formation ; cet effet de levier ne s'est guère produit. Les préoccupations de court terme (entendez par là la résorption la plus rapide possible du plus grand nombre de personnes de la liste des demandeurs d'emploi) l'ont toujours emporté sur le souci de transformation en profondeur des modalités d'intégration professionnelle des jeunes ou de réinsertion des chômeurs. Or le « remplissage » de stages conçus dans une optique de traitement de masse n'est évidemment pas favorable à une rénovation des pratiques ; la commande publique sous forme d'« achat en nombre » n'a favorisé ni l'innovation ni la mise en place d'une véritable ingénierie de formation. L'arrêt brutal de la mission « Nouvelles qualifications » n'est qu'un exemple de décisions dont la seule rationalité semble avoir été de privilégier le caractère « industriel » des dispositifs plutôt que leur capacité à infléchir durablement les conditions d'intégration des jeunes dans les entreprises.

Au-delà de ce processus de changement sous contrainte, le compromis social élaboré au moment de la loi de 1971 n'a guère été modifié. Cela est d'autant plus frappant que nous sommes un des seuls pays au monde à avoir emprunté cette voie d'institutionnalisation de la formation : une obligation légale permettant de développer la formation au sein des entreprises et d'alimenter un dispositif de congés individuels de formation, un principe de « mutualisation » entre entreprises tant pour la formation continue des adultes que pour la formation en alternance des jeunes, une intervention lourde de l'État pour favoriser la formation préventive ou « curative » dans le cadre des reconversions économiques, la prise en charge par la collectivité de toutes les actions dites « d'insertion » des jeunes. Ce qui est le plus frappant lorsqu'on prend un peu de recul par rapport au fonctionnement du système, ce n'est pas la multitude des réformes (rendues nécessaires par les équilibres complexes qu'il instaure entre une multitude d'acteurs condamnés à coopérer pour le faire fonctionner), c'est plutôt la permanence de ce compromis, alors que le contexte économique et social s'est profondément transformé depuis un quart de siècle.

Pourquoi parler de compromis ?

J'emploie ce terme non pas dans le sens d'une cote mal taillée à l'issue d'une négociation « à somme nulle » mais dans son sens fort de renoncement partiel aux intérêts particuliers des différents protagonistes au profit de la recherche d'une volonté commune permettant à chacun de retrouver, à terme, son « intérêt bien compris ». La volonté commune c'est, à l'époque, la reconnaissance de l'exigence de la formation permanente comme facteur de mieux être individuel et de progrès économique et social ; le renoncement, c'est celui des organisations syndicales qui acceptent que la maîtrise des dépenses dans les entreprises relève, en dernier ressort, de la direction ; mais c'est aussi celui des entreprises qui acceptent que les fonds prélevés alimentent une gestion paritaire de la formation en alternance et du congé individuel de formation, qui s'inscrit dans le prolongement des actions dites de « promotion sociale ». Le régulateur nécessaire du dispositif, c'est l'État qui accepte de laisser les partenaires sociaux

libres de faire fonctionner et évoluer le dispositif à leur guise tout en assurant la prise en charge des actions qui relèvent du principe de solidarité (formation des plus démunis, aide aux reconversions...). Ce compromis est évidemment d'autant plus facile à établir que la France connaît à cette époque un taux de chômage très faible, une croissance soutenue et de fortes pénuries de main-d'œuvre qualifiée. Rappelons que notre pays enregistre, jusqu'au début des années quatre-vingt, un retard significatif sur ses principaux concurrents en matière de formation et de qualification de la main-d'œuvre.

Est-ce seulement du point de vue du rythme de croissance que le contexte a changé ?

Il n'est pas neutre pour l'équilibre du système que l'on soit passé, en trois décennies, d'une situation de pénurie latente de main-d'œuvre à une situation de chômage de masse. De ce point de vue, on n'a jamais assez présent à l'esprit que toutes les institutions publiques qui interviennent sur le marché du travail (Fonds national de l'emploi, loi sur la Formation professionnelle, ANPE, UNEDIC, organismes d'études comme le Centre d'études de l'emploi et le CEREQ...) ont été créées à la fin des années soixante ou au début des années soixante-dix, dans un souci d'accompagnement des mutations sociales liées à une croissance forte (reconversion, goulets de main-d'œuvre, émigration rurale...). Toutes se sont, pour ainsi dire, trouvées prises à revers par la montée d'un chômage que l'on a tardé à considérer comme un phénomène durable et structurel.

Mais ce passage de la pénurie à l'abondance de main-d'œuvre n'est qu'un élément du changement de contexte. À la concentration dans de grands établissements de production s'est substitué un processus de création d'emplois dans les petites ou moyennes entreprises. Les transformations techniques et organisationnelles ont fait éclater les configurations de métiers qui s'étaient consolidées ou construites dans l'immédiat après-guerre, et ont remis en cause les conditions du travail d'exécution. La gestion des marchés internes du travail devient moins déterminante dans les processus de mobilité de la main-d'œuvre, au profit de mobilités d'entreprise à entreprise, voire de métier à métier. Les clivages entre catégories professionnelles se durcissent (par exemple pour les cadres dont le recrutement se fait de moins en moins par promotion) ou se transforment (par exemple la montée de la catégorie des techniciens). Et surtout, le niveau de formation de la population active s'élève ; alors qu'à la fin des années soixante-dix, près de trois quarts des actifs n'ont pas un niveau de formation supérieur au CAP, près de 70 % des générations actuelles accèdent au niveau baccalauréat et plus de 50 % d'une génération entame des études supérieures.

Face à ces mutations, le système construit à travers la loi de 1971 est-il inadapté ?

Il est probable que l'impulsion donnée par la loi de 1971 nous a donné quelques longueurs d'avance par rapport à nos partenaires économiques qui connaissent tous des mutations de même nature et de même ampleur. D'abord en raison de l'habitude prise par les entreprises de consacrer un pourcentage de

la masse salariale à la formation (même si cela a eu quelques effets « contre-productifs », notamment en poussant à concevoir la formation sous forme de stages au détriment des actions de formation sur le lieu de travail et à travers des « organisations qualifiantes »). Mais aussi parce que s'est développée une offre de formation qui, quoi qu'on en dise parfois, a progressé en qualité.

Mais l'édifice présente indubitablement des failles difficiles à corriger. En particulier la complémentarité, sur laquelle le législateur avait misé, entre les actions relevant du plan de formation et celles relevant de l'initiative individuelle, s'est progressivement transformée en dualité. Non seulement le déséquilibre quantitatif entre ces deux voies est patent (au détriment de la seconde), mais l'écart s'est creusé entre les actions de formation à l'initiative des entreprises, de plus en plus tournées vers l'adaptation immédiate des compétences — comme tend à le prouver le raccourcissement au fil des ans de la durée des actions, mais aussi l'effet de plus en plus faible du passage par une formation sur la mobilité ascendante dans les entreprises — voir les graphiques en fin de texte — et les formations dans le cadre du CIF résultant d'un projet personnel, le plus souvent sans lien avec les perspectives professionnelles offertes dans l'entreprise. La complémentarité est devenue opposition entre l'exercice de l'autorité managériale d'un côté et l'exercice d'un droit individuel de l'autre.

Cela se comprend d'autant mieux que l'aide apportée par les pouvoirs publics aux dispositifs dits de « promotion sociale » a plutôt diminué au fil du temps, laissant en grande partie aux FONGECIF le soin de prendre en charge les aspirations des individus à suivre des formations longues qualifiantes[1]. Or la demande s'est accrue en raison notamment du désir de plus en plus fréquent de se former pour sortir du chômage ou pour s'en prémunir (en évoluant vers un emploi moins fragile par exemple). Au milieu des années quatre-vingt-dix, 10 % seulement des adultes passés en formation à leur initiative personnelle ont connu par la suite une mobilité ascendante, alors qu'il étaient 35 % dans ce cas en 1970. En revanche, plus de 15 % sont entrés en formation avec le souci principal de trouver un emploi, alors que cette motivation était presque inexistante en 1970[2] (voir graphique 1 en annexe).

La situation est donc paradoxale : malgré un impact de plus en plus faible des formations qualifiantes sur la mobilité ascendante, la demande s'accroît en raison de la plus grande fragilité des situations professionnelles ; dans le même temps, l'effort consenti par les entreprises en matière de formation continue tend à se concentrer sur l'adaptation à court terme des compétences aux chan-

1. Il est difficile de dénombrer les personnes entrées en stage à leur initiative : environ 160 000 dans les universités (sous des statuts très divers), 90 000 au CNAM, 25 000 dans les formations dispensées par la ville de Paris, 35 000 dans les GRETA, 10 000 dans les associations philotechniques, soit environ 320 000, sans compter les 200 000 personnes inscrites au CNED à titre payant. Encore ne s'agit-il là que des situations repérées par un appareil statistique très lacunaire. Chaque année, le nombre de personnes bénéficiant d'un congé individuel est d'environ 35 000. Voir également le graphique 3 en annexe.

2. On tiendra compte, dans l'interprétation de ce chiffre, de la mise en place entre ces deux dates de l'allocation de formation-reclassement qui permet aux demandeurs d'emploi de suivre une formation financée dans le cadre de l'assurance chômage.

gements organisationnels et techniques. Cette présentation est, certes, schématique. Elle suggère cependant dans quelle impasse risque de se trouver le « compromis » construit dans une période de plein emploi et de renouvellement des formes de mobilité professionnelle (voir graphiques 2 et 5 en annexe).

Y a-t-il d'autre issue que l'accroissement des dépenses en faveur des formations de « promotion sociale » ?

L'État et les entreprises ne peuvent renoncer à soutenir des actions dont l'objectif est clairement de permettre aux personnes en cours de vie active d'accéder à une catégorie professionnelle plus élevée. C'est dans l'intérêt de tous. On le perçoit clairement en ce qui concerne le passage de technicien à cadre. Les différents dispositifs qui se sont succédé (formations dans le cadre du CNAM et du CESI, Nouvelles formations d'ingénieurs, programme Ingénieur-cadre supérieur...) ont montré non seulement que, moyennant la construction de parcours appropriés, des trajectoires promotionnelles demeurent possibles, mais aussi que de tels parcours sont pertinents pour former des ingénieurs particulièrement au fait des questions de gestion de production (des « ingénieurs technologues » pour reprendre une expression couramment utilisée à la fin des années quatre-vingt). Mais la réponse n'est certainement pas à trouver seulement dans un accroissement de l'effort financier. Elle réside en grande partie dans la capacité des entreprises et des salariés à faire converger leurs intérêts respectifs : celui des entreprises à développer les compétences de leurs salariés et leur capacité à évoluer dans un environnement technique et organisationnel en perpétuel changement et celui des salariés à progresser professionnellement en mettant à jour leurs savoir-faire et en s'ouvrant à de nouvelles connaissances. C'est ce que l'on a parfois appelé le co-investissement, qui perd évidemment tout sons sens s'il est sous-tendu par la volonté de reporter sur l'individu lui-même une grande partie de l'effort financier actuellement consenti par l'employeur ou par la collectivité, mais qui prend toute sa portée dès lors qu'il s'intègre dans une politique de co-construction d'un projet professionnel. Plus que les modalités de financement, c'est la réalité de la gestion des carrières qui fait obstacle à une telle évolution.

La responsabilité de l'évolution du système incomberait donc d'abord aux entreprises ?

En grande partie. On connaît la crainte d'une partie du patronat de s'engager dans des actions de formation qui auraient pour effet d'accélérer la mobilité des salariés vers d'autres entreprises ou d'accroître la pression pour l'obtention d'une promotion interne. Ce risque existe mais il est sans commune mesure avec l'intérêt que les entreprises peuvent trouver à s'engager résolument dans la voie de la construction, avec les salariés, de leur projet professionnel. C'est dans les PME que le problème se posera avec le plus d'acuité. Elles sont déjà peu enclines à s'engager dans des actions de formation (voir tableau 4 en annexe) ; la mise en place d'une gestion anticipatrice des compétences, de dispositifs de bilan de car-

rière et d'accès à des formations qualifiantes est un horizon encore lointain. Le système de mutualisation pourrait ici jouer pleinement son rôle. Or, de ce point de vue, il a en grande partie failli à ses missions. La réforme récente du système (création des OPCA) a sans doute contribué à « assainir le paysage » ; elle n'a pour l'instant pas montré sa capacité à promouvoir des innovations dans ce domaine. Beaucoup de choses peuvent se jouer à l'échelle de territoires au sein desquels existent des formes de solidarité entre entreprises ; de même, des innovations sont possibles en s'appuyant sur les formes de structuration de la production en réseau, par exemple entre donneurs d'ordres et sous-traitants ou entre employeurs utilisant une main-d'œuvre saisonnière.

Cependant, l'immobilisme des acteurs n'est pas le seul facteur explicatif des difficultés à faire évoluer le système. On ne peut comprendre les résistances aux évolutions sans évoquer la question du poids relatif de la formation initiale et de la formation continue. Plus encore que par le passé, notre système est caractérisé par le poids déterminant de la formation initiale dans la trajectoire professionnelle. Sans entrer ici dans le débat sur la « surabondance de diplômés », constatons simplement que le niveau atteint dans le système de formation initiale est un paramètre très prédictif du statut professionnel. Malgré les déclarations répétées de certains responsables patronaux sur la « valeur de l'expérience » ou sur l'inaptitude du système scolaire à préparer aux compétences et aux comportements utiles dans la vie professionnelle, mieux vaut aujourd'hui disposer d'un niveau élevé de formation initiale que miser sur la formation continue après une sortie plus rapide du système scolaire. Le taux de chômage des jeunes adultes est d'autant plus élevé que leur niveau de diplôme est faible. Cette constatation ne s'est pas démentie depuis vingt ans ; elle s'est même plutôt aggravée pour ceux (de moins en moins nombreux, il est vrai) qui quittent l'école sans aucun diplôme. L'accès en cours de carrière aux emplois de cadre et d'ingénieur est de moins en moins fréquent.

Cela n'est pas propre au système français. La demande croissante d'éducation, renforcée par le sentiment très largement partagé que les emplois de demain ne seront accessibles qu'aux personnes ayant de solides connaissances, s'est traduite dans la plupart des pays par un allongement de la scolarité. Celui-ci a provoqué à son tour un effet de discrimination à l'égard des personnes non diplômées. L'importance attachée au « titre » dans la tradition française a sans doute accentué encore ce phénomène. On le perçoit clairement, par exemple, à travers l'étude des trajectoires professionnelles des élèves issus des grandes écoles : la position professionnelle au bout de quinze ans de carrière demeure très étroitement corrélée au degré de prestige de l'école fréquentée. De tels phénomènes se retrouvent sous diverses formes tout au long de l'échelle sociale.

En quoi ce phénomène pèse-t-il sur les évolutions de la formation continue ?

D'une part, parce qu'il est très difficile de rendre crédible l'idée que la formation peut s'étaler tout au long de la vie ; la formation continue conserve dans les représentations collectives l'image d'une voie de rattrapage. Il est significatif à cet égard qu'au cours des quinze dernières années, la dépense pour la formation

initiale a été multipliée par trois tandis que celle pour la formation continue a été multipliée par deux. Cet écart s'explique principalement par les poursuites d'études. Par ailleurs, la valeur attachée aux titres scolaires a freiné le développement de formes de certifications alternatives aux diplômes délivrés par l'Éducation nationale. La demande de formation continue qualifiante prend principalement la forme d'un souhait d'accéder à un diplôme et donc d'un retour dans le système éducatif[3]. De ce point de vue, nous nous différencions nettement d'un pays comme l'Allemagne. Les jeunes formés dans le système dual accèdent généralement à des emplois de professionnels qualifiés dès leur sortie de la formation initiale ; leur progression professionnelle est ensuite jalonnée par la préparation de formes de certification propres à la formation continue. Le système allemand présente, de ce point de vue, un plus grand équilibre entre la formation initiale et la formation continue. D'ici quelques années (peu après l'an 2000), il y aura vraisemblablement deux fois plus de diplômés de l'université en France qu'en Allemagne. Mais l'accès à des emplois de technicien supérieur ou de cadre pour des personnes ayant débuté comme professionnel qualifié sera nettement supérieur en Allemagne. Le nombre de dirigeants d'entreprises issus d'une formation professionnelle y est nettement supérieur.

Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que le débat sur la certification resurgisse actuellement ?

Il est au cœur des évolutions du système de formation professionnelle. Il figure d'ailleurs en bonne place aussi bien dans le Livre blanc de la Communauté européenne[4] que dans le rapport de Michel de Virville[5]. Mais, au-delà des déclarations d'intention sur la nécessité de valider les acquis de l'expérience et de favoriser la formation tout au long de la vie, le projet de mise en place de modalités de certifications alternatives aux diplômes recèle des ambiguïtés révélatrices des clivages qui traversent aujourd'hui les acteurs de la formation.

On trouve, dans les réflexions qui ont conduit à la mise en place des *national vocation qualifications* en Angleterre, dans les débats allemands autour de la notion de « compétences clés » au début des années quatre-vingt, dans les propositions du livre blanc et dans les discussions actuelles en France, de nombreuses affirmations communes sur la nécessité de « faire de l'individu l'acteur de sa propre formation », sur l'importance de la « contextualisation des savoirs », sur la nécessité d'éviter que le système de formation ne soit exagérément « tiré par l'offre ». Ces affirmations traduisent la volonté de dépasser les limites d'une formation professionnelle trop calquée sur le modèle scolaire et la préoccupation des entreprises de préparer les individus à des tâches moins prescrites et moins structurées selon les découpages traditionnels de métier.

3. Ce qui explique, par exemple, l'importance du nombre de personnes inscrites à l'université dans le cadre de la formation continue. Selon les estimations, 15 à 20 % du public étudiant suit un cycle au titre de la formation continue.
4. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Commission européenne, 1995.
5. « Donner un nouvel élan à la formation professionnelle », *Rapport au ministre du Travail et des Affaires sociales*, Paris, La Documentation française, 1996.

Au-delà de ces éléments de consensus, les positions divergent. Doit-on délibérément construire des modalités de certification déconnectées de toute logique de métier et des systèmes de qualification existants ? Peut-on valider une compétence (au sens de performance dans la réalisation d'une tâche donnée) indépendamment du contexte organisationnel dans lequel est effectuée la tâche ? Peut-on valider une compétence sans procéder à un minimum de vérification des connaissances sous-jacentes à l'accomplissement de la tâche ? Faut-il construire un système de certification qui ait sa cohérence propre ou faut-il chercher avant tout à construire un système complémentaire de celui des diplômes professionnels ? Ces questions ne sont pas seulement d'ordre technique. Elles engagent des conceptions différentes de l'activité de travail et de la mobilité professionnelle. Le modèle sous-jacent au Livre blanc, par exemple, met délibérément l'accent sur « l'accréditation de compétences » indépendamment de tout contexte professionnel ; des tests doivent permettre de vérifier des compétences aussi diverses que les langues étrangères, la maîtrise d'un logiciel de traitement de texte, le maniement des techniques comptables, l'aptitude à la décision, les capacités organisationnelles... Dans cette perspective, il n'y a plus aucune place pour la cohérence propre à un ensemble de compétences au sein d'un métier donné, ni pour l'existence de savoir-faire propres à une organisation donnée. La reconnaissance de ce qui est acquis en termes de position dans l'entreprise ou de rémunération est purement tributaire de la valeur d'usage, à un moment donné et dans une entreprise donnée, des compétences « accréditées ». Tendanciellement, le Livre blanc nous projette dans un « marché libre de la compétence »[6] ; face à des collectifs de travail de plus en plus « virtuels » et à des organisations du travail sans cesse mouvantes, il n'y a plus que « l'individu et ses compétences ». Une telle approche va généralement de pair avec une préférence pour une gestion très individualisée de la formation : chacun est responsable, y compris financièrement, de son propre parcours. Les entreprises ne contribuent à la formation que dans la mesure où celle-ci constitue un investissement dont la rentabilité lui semble assurée.

On peut concevoir un dispositif de validation des acquis qui, tout en répondant aux mêmes principes de base (énoncés précédemment), cherche au contraire à construire des repères stables à travers des procédures plus concertées. Dans ce cas, on privilégiera la complémentarité avec le système de diplôme, on tentera de mettre en place des certifications reconnues par les entreprises et par les branches, on veillera à ce que les certifications soient source d'identification professionnelle pour les individus... Une telle conception va de pair avec une vision plus collective de la formation continue. Il y a là deux voies fort différentes pour mettre en place la « formation tout au long de la vie ».

6. La compétence étant plutôt comprise ici comme « l'accomplissement d'une fonction correspondant à une classe de situation » et non comme « une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles », pour reprendre la distinction de B. Rey (*Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996).

Laquelle offre le plus de garantie d'égalité des individus face à la formation ?

Un système géré de manière plus collective a la réputation d'offrir de meilleures garanties d'égalité des chances. Mais les détracteurs de cette vision plus collective ont beau jeu de montrer que la « logique du titre » qui prévaut dans le système scolaire n'empêche pas les processus de reproduction sociale[7], et que le système de formation continue mis en place par la loi de 1971 accentue encore les inégalités, puisque les premiers bénéficiaires en sont les salariés les plus qualifiés. Qui plus est, un dispositif de certification qui privilégie les compétences acquises par l'expérience peut, dans une certaine mesure, donner de meilleures chances à ceux qui disposent d'aptitudes moins valorisées dans le système scolaire. On le constate souvent à propos des salariés dits de « bas niveau de qualification », qui, malgré leurs difficultés scolaires, se montrent souvent parfaitement aptes à effectuer des tâches complexes[8]. Mais, inversement, toute dérive vers une pure logique de « confrontation entre l'offre et la demande de compétence » peut aboutir à une accentuation des inégalités face à l'éducation et la formation. Que l'on songe, par exemple, à l'opposition entre les salariés des grandes entreprises et ceux des PME ; les premiers ont accès à des ressources de formation continue plus nombreuses et peuvent faire valider plus aisément leurs compétences tout en jouant sur la mobilité au sein de leur entreprise. Sous des dehors techniques, certains projets de réforme pourraient bien conduire aux mêmes effets que certaines formes de déréglementation inspirées par un ultralibéralisme.

En tout cas, la formation continue ne pourra plus guère échapper aux débats qui traversent la société sur les questions d'égalité et d'équité, débats que les acteurs de la formation avaient pu ignorer (ou feindre d'ignorer) pendant toutes les années où les dépenses dans ce domaine croissaient de manière spectaculaire. Il faut s'attendre à ce que le consensus social qui a entouré les questions de formation depuis les années soixante-dix, dont la manifestation première a été la croyance dans les vertus de la formation comme réponse à de nombreux problèmes concernant l'emploi et le travail[9], laisse place à des oppositions plus tranchées.

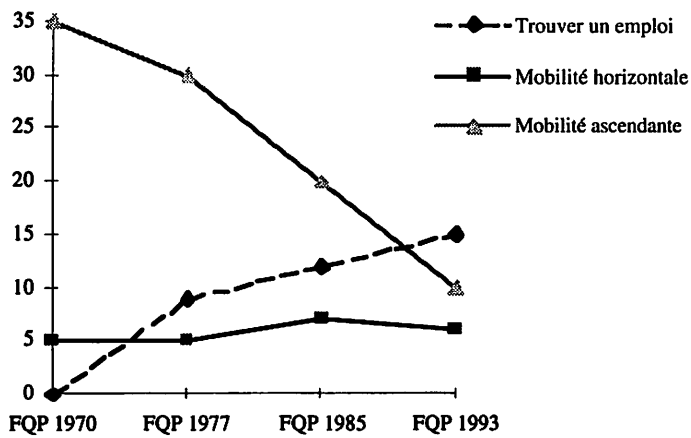
Il paraît donc difficile de construire un nouveau « compromis social » du type de celui qui s'était noué dans les années soixante-dix.

Il y faudra sûrement du temps. D'autant plus que le « jeu des acteurs est devenu plus complexe ». Comment les élus régionaux s'empareront-ils de ces

7. Ce que l'on peut constater à partir des études de mobilité sociale. D'après les études récentes, le développement de la scolarisation ne semble pas avoir fondamentalement modifié les processus de reproduction sociale entre générations.
8. On se reportera sur ce point aux travaux initiés dans le cadre du programme du ministère de la Recherche, *Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés*, Paris, La Documentation française, 1992.
9. Les propositions de F. Mitterrand lors de la campagne qui a précédé sa réélection reflètent bien cette croyance dans les vertus de la formation et son importance dans une logique de « synthèse républicaine ».

questions, alors que leur rôle de pilotage des actions régionales est encore mal établi[10] et qu'ils récupèrent progressivement la charge des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes ? Comment les branches réagiront-elles face à des problèmes qui se posent de plus en plus souvent de manière transversale aux différents secteurs de l'économie ? Comment les différents partenaires parviendront-ils à se dégager d'une logique de gestion de dispositifs « de masse » pour développer toutes les fonctions d'ingénierie qui sont de plus en plus indispensables ? Une chose est cependant certaine : l'État ne pourra plus jouer de la même façon qu'au cours des deux décennies écoulées son rôle de « grand régulateur » ; s'il lui incombe d'aider à faire émerger progressivement une vision partagée de la formation professionnelle et de sa place dans un système économique et social soumis à des tensions très vives, il ne peut ignorer que l'efficacité de la formation se jouera bien plus dans des configurations locales (au sens large du terme : il peut s'agir d'un territoire mais aussi d'un groupe d'entreprises ou d'un réseau d'organismes de formation) que dans des grands dispositifs nationaux.

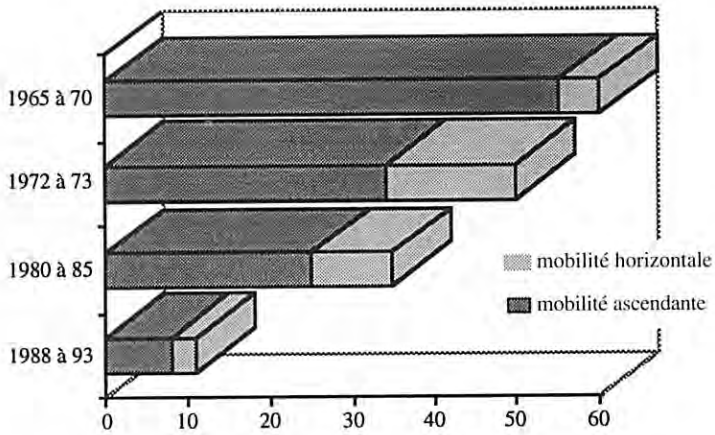
Annexes



Source : Enquête formation-qualification professionnelle, CEREQ.

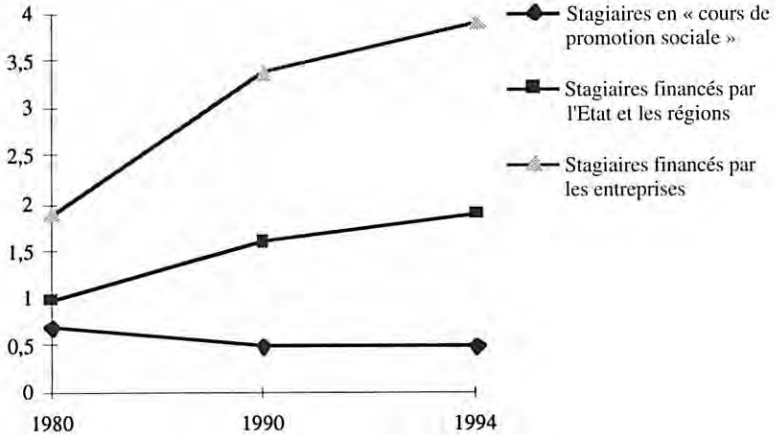
1. *Effet du passage en formation à l'initiative personnelle des salariés (1970-1993)*

10. Voir, sur ce point, le rapport du Comité de coordination des programmes régionaux de Formation professionnelle et d'apprentissage sur la mise en œuvre de la décentralisation suite à la loi quinquennale, 1996.



Source : Enquête formation-qualification professionnelle, cereq.

2. *Evolution professionnelle suite à une formation à l'initiative de l'employeur*



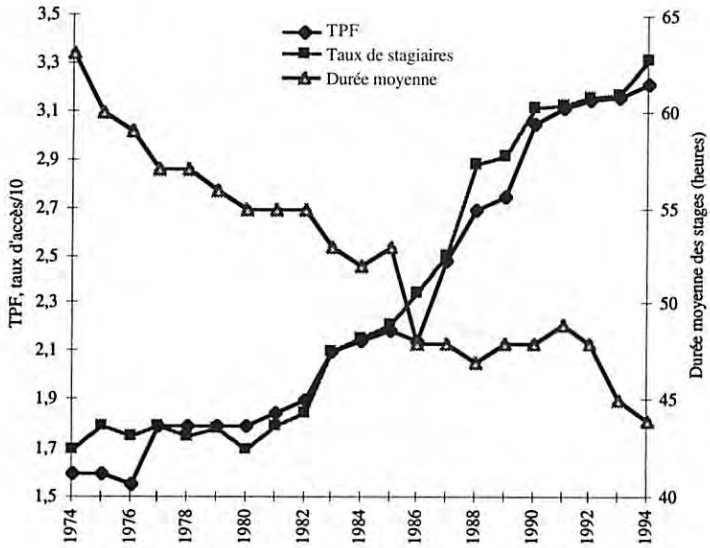
En milliers d'individus
Source : ministère du Travail, DARES

3. *Évolution du nombre de stagiaires en « cours de promotion sociale » dans l'ensemble des stagiaires de la formation professionnelle*

1993	Ouvriers non qualifiés	Ouvriers qualifiés	Employés	Techniciens et agents de maîtrise	Ingénieurs et cadres	Ensemble
10 à 19 salariés	2,2	3,6	8,0	16,2	14,7	7,8
20 à 49 salariés	4,7	7,0	10,2	18,7	20,0	10,7
50 à 499 salariés	12,0	21,0	25,6	40,7	44,7	27,4
500 à 1 999 salariés	20,7	35,2	40,8	59,6	61,7	44,1
2 000 salariés et plus	23,4	46,7	48,9	68,2	68,0	53,2
Ensemble	14,4	25,8	29,3	52,1	48,4	33,2

Source : Déclarations fiscales n° 24-83, exploitation CEREQ.

4. *Taux d'accès à la formation par catégorie sociale selon la taille de l'entreprise en 1993 (hors formations en alternance)*



Taux de participation financière : pourcentage de la masse salariale consacrée à la formation

5. *Évolution du taux de participation financière, du taux d'accès et de la durée moyenne des stages (hors alternance)*