

La formation en entreprise au Québec et en France : les enjeux actuels

In-house training in Quebec and French firms: current issues

La formación en empresa en Quebec y en Francia: los desafíos actuales

Pierre Doray and Claude Dubar

Number 25 (65), Spring 1991

Le travail : autres réalités, autres regards

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1033908ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1033908ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

Using comparative research on in-house training in Quebec and France, the authors analyze training development and how it is linked to the job and the tasks, as well as the scope of innovative in-house training methods. They examine the formal relationships between training, firms, and tasks, and move on to essential developmental aspects of in-house training in Quebec and France. They conclude by investigating connections between recent developments in in-house professional training and social divisions.

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Doray, P. & Dubar, C. (1991). La formation en entreprise au Québec et en France : les enjeux actuels. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (25), 41–51.
<https://doi.org/10.7202/1033908ar>

La formation en entreprise au Québec et en France : les enjeux actuels

P. Doray et C. Dubar

Le champ des enjeux en matière de formation s'est considérablement modifié au cours de la dernière décennie. En effet, si les questions d'accessibilité aux ressources éducatives ont été, au cours des années 1960 et 1970, au cœur des débats sur le système éducatif et plus largement sur l'espace éducatif, dans les années 1980, les liens entre formation et gestion de l'emploi sont au cœur des interrogations portées par les planificateurs, les décideurs et les observateurs. Le rapprochement entre l'école et l'entreprise devient un objectif des transformations organisationnelles des systèmes de formation. Ce déplacement des thèmes mobilisateurs met en relief une première transformation touchant la formation en entreprise : elle est considérée comme une

pièce maîtresse du dispositif de formation professionnelle.

Dans cet article, nous dégagerons les principaux enjeux relatifs à la formation en entreprise, soit 1) le niveau de développement, 2) les articulations entre les programmes et les pratiques de formation, les politiques d'emploi et les transformations du travail, et 3) la portée des innovations de formation, de plus en plus fréquentes dans les entreprises. Bien que notre analyse ne soit pas strictement comparative, elle s'appuie sur une recherche portant sur le développement de la formation en entreprise au Québec et en France¹. Dans un premier temps, nous soulignerons l'existence d'une certaine convergence entre les deux sociétés. Les orientations politiques dégagées des rapports

de consultation ou d'expertise commandés par les gouvernements et les modifications des politiques de formation nous permettront d'en préciser le contenu. Le deuxième temps sera spécifiquement consacré à la description des principaux enjeux. En conclusion, nous reviendrons sur une question plus générale : les liens entre le développement récent de la formation professionnelle en entreprise et la segmentation du marché du travail.

Nous nous servirons aussi des recherches de plus en plus nombreuses sur la formation en entreprise. En effet, depuis le début des années 1980, les recherches sur ce thème se sont fortement développées, par la conjonction de plusieurs mouvements (Dubar et Méhaut, 1986).

— Un fort développement de la demande sociale (ou plus précisément des commandes institutionnelles des ministères, administrations ou organismes concernés), lié à la montée en puissance de la formation dans les grandes organisations et aux fortes incitations de l'État à développer la formation continue. En France, cette demande s'est exprimée autour du développement et de la modification du cadre législatif de 1971. Au Canada et au Québec, cet intérêt s'est manifesté par le biais de trois grandes préoccupations : les pénuries de main-d'œuvre qualifiée, le développement du congé-éducation et la réorganisation du champ de l'éducation post-scolaire. En ce sens, la « demande sociale » a un caractère local ou national.

— Une transformation des attitudes sociales à l'égard de l'entreprise dans le sens d'une forte réhabilitation auprès de tous les acteurs sociaux ; cette évolution conduit certains chercheurs à tenter de fonder une sociologie de l'entreprise au sein de laquelle les politiques sociales et la formation tiennent une place importante (Sainsaulieu et Ségrestin, 1986).

— Un mouvement dans les théories économiques et sociologiques tendant à affiner, réviser, confronter les approches classiques en termes de capital humain et d'investissement formation

(chez les économistes) ou de reproduction sociale (chez les sociologues). L'objet « formation » tend à se complexifier et à être analysé de plus en plus souvent au croisement des processus de socialisation, d'organisation du travail et de relations professionnelles.



Des institutions différentes, des objectifs convergents

La première phase de notre démarche nous a permis de comparer l'organisation de la formation post-scolaire dans chaque pays et ses transformations récentes. Nous avons dégagé des logiques et des formes d'institutionnalisation de la formation post-scolaire fort différentes dans les deux sociétés. Au Québec, ce champ s'est développé autour du système public d'enseignement, la formation en entreprise ne faisant pas l'objet d'interventions publiques si ce n'est un programme fédéral de subventions pour la formation en industrie². Un budget relativement modeste y était consacré ; ses règles de fonctionnement étaient peu contraignantes. Son utilisation relevait du libre arbitre des firmes. La France a choisi, depuis 1971, de construire son dispositif de formation post-scolaire autour des entreprises.

Nous constatons une certaine convergence entre les deux sociétés quant au développement de la

formation post-scolaire, du moins au plan des objectifs poursuivis, les deux recherchant une association plus étroite entre la formation et le travail. Deux secteurs sont particulièrement visés : l'insertion professionnelle et la formation en entreprise. Tant en France qu'au Québec, des programmes et des activités de soutien aux jeunes en difficulté (rattrapage scolaire, stages en milieu de travail et travaux communautaires) sont mis sur pied afin d'assurer leur « employabilité »³ (Doray et Dubar, 1990). Les ressources de la formation des adultes ont d'ailleurs été mobilisées afin d'aider les jeunes en difficultés scolaires qui ont « décroché » de l'école. Une transformation majeure des politiques de soutien à la formation en entreprise est amorcée depuis le milieu des années 1980 au Canada et au Québec. On a modifié les modes de financement des services publics de formation afin de susciter des collaborations école-entreprise avec la formation sur mesure⁴. En France, la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue (FPC), qui impose une obligation fiscale, demeure le cadre législatif fondamental en matière de formation post-scolaire. En outre, le modèle d'intervention reste différent : au Canada et au Québec, les initiatives publiques visent le soutien des efforts privés et la collaboration entre le système scolaire et les entreprises. Aucune politique n'oblige les entreprises à développer des activités de formation⁵.

En somme, bien que, dans les deux sociétés, les modèles de développement soient fort distincts par les logiques de mise en œuvre (obligation ou incitation) et les lieux d'intervention (entreprises ou système public), la formation en entreprise se retrouve au cœur des enjeux récents de la formation post-scolaire⁶. En France,

c'est le cas depuis une vingtaine d'années ; au Canada et au Québec, les récentes interventions gouvernementales en matière de formation post-scolaire en ont fait un axe prioritaire.

Les préoccupations similaires des pouvoirs publics : développement et usage des pratiques de formation

Au sein des pouvoirs publics français et canadien, depuis plus de dix ans, l'intérêt pour l'implication des entreprises en matière de formation est manifeste dans les études d'experts et les rapports de consultation portant sur les impacts des transformations technologiques et économiques récentes. L'argumentation considère essentiellement la formation comme un outil stratégique d'accompagnement de ces changements. Il y est fait mention de la nécessaire implication des firmes, du recyclage des travailleurs, de l'apprentissage indispensable aux nouvelles technologies et de la reconversion des salariés déstabilisés par les transformations du travail (par perte d'emploi ou perte de poste)⁷.

Au Canada et au Québec, un plaidoyer en faveur du développement de la formation en entreprise est présent dans tous les rapports portant sur le congé-éducation (Adam, 1979 ; Groupe de travail sur le congé-éducation, 1983 ; Jury consultatif sur le congé-éducation, 1984), la formation des adultes en général (Jean, 1982) et sur l'évolution du marché du travail (Dodge, 1981 ; Gouvernement du Québec, 1982 ; de Grandpré, 1989). En France, deux rapports sont particulièrement importants : celui du Commissariat général au plan (1985) et celui du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Verdier et Podevin, 1989).

Deux propositions similaires sont présentées : 1) les entreprises doivent augmenter leur implication en formation⁸ et 2) les ressources publiques doivent soutenir de façon plus marquée les efforts des entreprises. Le rapport Dodge, par exemple, souligne les pénuries de main-d'œuvre qualifiée prévues au cours des années 1980. Il propose que les entreprises investissent davantage dans la formation de leur personnel et qu'elles en améliorent la qualité. Pour ce faire, il suggère aussi une participation accrue des pouvoirs publics au financement de la formation interne aux firmes, une rationalisation des dépenses en éducation afin de centrer les efforts sur les métiers en pénurie et une réorientation des investissements en matière de formation supérieure vers les « disciplines porteuses ». En France, le Commissariat au plan note que le développement de la formation professionnelle dans les entreprises n'a pas connu une progression continue, notamment dans les petites et moyennes entreprises : l'accélération des investissements en formation lui paraît essentiel comme élément de modernisation du tissu économique et comme moyen de mobilité et de qualification des salariés. Une prise de conscience des industriels est nécessaire afin d'articuler la formation aux stratégies industrielles et d'introduire des modifications au cadre législatif qui permettront de redéfinir le champ de la formation, de simplifier les opérations financières, d'aider au remplacement des salariés des PME et de favoriser la reconnaissance des acquis.

Dans les deux sociétés, nous constatons aussi un déplacement des préoccupations. Alors que, dans la première moitié de la décennie, la question du niveau de développement de la formation professionnelle et l'ajustement des

cadres réglementaires nationaux sont en jeu, les deux derniers rapports (de Grandpré et CEREQ), publiés plus récemment, insistent sur l'articulation entre formation et transformation des modes de travail. Le rapport de Grandpré sur l'adaptation des entreprises canadiennes aux accords de libre-échange les invite à se doter d'une « culture de la formation », clé de voûte de toute stratégie de promotion des compétences, ainsi que d'une « culture de l'innovation technologique ». Il suggère une plus grande coopération entreprise-travailleurs, une meilleure planification des ressources humaines, un accroissement des investissements en formation (favorisé par une obligation légale), le développement des activités de recherche-développement dans les entreprises et une plus grande implication des travailleurs « dans le sens d'un partage des responsabilités de la gestion pour le succès d'un produit ou d'un procédé, considéré comme un élément essentiel au succès de l'entreprise » (p. 93). Pour appuyer cet argument, le rapport cite en exemple des firmes qui ont implanté un système socio-technique d'organisation industrielle.

Dans un tout autre style, le CEREQ pose la même relation entre formation et travail. Chargé d'éclairer les liens entre efficacité économique et formation, les auteurs soulignent les médiations 1) des variables macro-économiques (taux de change, fiscalité nationale, coûts de main-d'œuvre, politique économique), 2) de l'inscription de la formation dans une organisation du travail qui en valorise l'usage, et 3) d'une politique de gestion des ressources humaines qui s'articule à la stratégie d'entreprise. D'où l'intérêt de « tirer les leçons » des expériences innovantes en matière de dépas-

sement de l'organisation tayloriste du travail. La formation est au cœur des transformations récentes qui concernent la revalorisation du rôle de l'atelier, la « redéfinition » des tâches des opérateurs et la transformation du rôle de la maîtrise avec la réduction des lignes hiérarchiques. Le modèle post-taylorien d'organisation implique une « redéfinition » du rôle des ressources humaines et de leurs outils de gestion. La formation doit être davantage qu'un élément d'ajustement.

Insistant sur des dimensions complémentaires, implication des travailleurs dans le processus de travail et recomposition de l'organisation du travail, les deux rapports situent les liens entre formation et travail au cœur d'une articulation spécifique entre changement d'organisation du travail, de gestion du personnel et de stratégie industrielle⁹.

Des enjeux communs

Cette trop rapide analyse du discours public permet aussi de préciser les enjeux relatifs aux transformations récentes des pratiques de formation continue. Le premier, qui n'est pas un enjeu nouveau, concerne le développement du domaine dans les entreprises. Le deuxième soulève la question des articulations entre pratiques de formation, politiques d'emploi et transformation du tra-



vail. Le troisième est relatif à la portée des pratiques innovantes de formation à l'intérieur des firmes.

Le développement et l'accessibilité des ressources éducatives

Au Canada et au Québec, l'absence d'informations systématiques sur l'accès à la formation en entreprise limite la portée des analyses. Des travaux plus anciens notaient que le développement des ressources humaines est une fonction négligée des entreprises (Larouche, 1977). Encore récemment, la commission de Grandpré évaluait qu'en 1987 les entreprises privées canadiennes dépensaient 1,5 milliard de dollars en matière de formation professionnelle et recyclage, soit un peu plus de 100 dollars par travailleur, investissement jugé faible par rapport à l'effort des firmes japonaises. L'absence d'informations adéquates rend impossible l'analyse diachronique de l'effort des entreprises. Toutefois, certains indices plus qualitatifs nous font penser que les entreprises, ou du moins certaines d'entre elles, ont récemment augmenté leurs investissements. Les transformations économiques, organisationnelles et technologiques ont été importantes dans de très nombreuses entreprises, ce qui les a conduites à créer un service de

formation, à accroître leurs efforts, à réorienter leurs ressources éducatives et à modifier les modes d'accès aux stages.

En France, le cadre légal de la FPC oblige les entreprises à déclarer, annuellement, leurs dépenses en formation, fournissant une mesure de la continuité de l'effort de formation des firmes. Le taux annuel de participation des entreprises françaises couvertes par la loi est passé de 1,5 % de la masse salariale en 1973 à 2,3 % en 1988. On distingue nettement trois phases (Dubar, 1990). La première période (1973-1977) est marquée par une croissance sensible de l'effort de formation, indiquant l'adaptation aux nouvelles exigences légales. Entre 1978 et 1981, la croissance antérieure diminue et le taux de participation augmente très peu, la crise économique incite les entreprises à rationaliser leurs dépenses. Entre 1982 et 1988, on observe une nouvelle période de croissance rapide des activités.

Toutes les recherches réalisées en France et en Amérique du Nord depuis le milieu des années 1960 soulignent l'existence de fortes inégalités dans la participation des salariés aux activités de formation. La formation en entreprise sert d'abord aux catégories socio-professionnelles les plus qualifiées, dont le capital scolaire est déjà élevé. Les femmes ont nettement moins accès à la formation que les hommes ; et les travailleurs plus âgés moins que les plus jeunes. Ces différences laissent penser que les ressources éducatives des entreprises contribuent à maintenir ou à renforcer les inégalités scolaires. Mais il faut aussi compter avec les inégalités selon la taille des entreprises et le secteur d'activité. Tous les chercheurs soulignent l'existence d'un effet sectoriel (l'effort des entreprises dépend du secteur auquel

elles appartiennent) et d'un effet de taille (la formation continue est surtout mobilisable par les organisations ayant une certaine dimension). Les inégalités sociales sont d'autant plus grandes que l'effort de l'entreprise ou du secteur est plus faible (Dubar, 1990).

La comparaison entre les deux sociétés n'est pas possible quant au niveau de développement des activités et à l'évaluation diachronique de l'effort de formation. Toutefois, ces questions du développement et de l'accès restent un enjeu du débat en France comme au Québec. À cet effet, il n'est pas possible de ne voir dans les modes d'accès aux activités de formation en entreprise qu'une simple reproduction des inégalités scolaires de la formation initiale. Il faut aussi tenir compte des articulations entre formation, gestion de la main-d'œuvre et organisation du travail. Il semble que ces articulations trouvent leurs racines dans des logiques sectorielles, dans la taille des firmes et dans leurs stratégies de transformation du travail.

Des articulations multiples entre formation, travail et entreprise

Parmi les recherches françaises menées durant la dernière décennie sur la formation continue en entreprise, on peut distinguer deux ensembles correspondant à la fois à deux périodes et à deux approches différentes (Dubar, 1990). Ces ensembles soulignent l'existence d'articulations multiples entre formation, emploi et travail. Des enquêtes menées pour la plupart entre 1975 et 1982 auprès d'entreprises en modernisation technologique concluent à la persistance d'une logique « traditionnelle » des directions d'entreprise, qui considèrent la formation comme un simple outil d'adaptation, après coup, des salariés aux changements techniques, et non

comme un processus d'acquisition préalable des connaissances nouvelles ; ils la voient aussi comme un instrument de sélection aboutissant à se priver du « savoir-faire opératoire accumulé par ceux, ouvriers et techniciens, qui conduisaient et maintenaient les (anciennes) machines » (Rosanvallon et Troussier, 1983). Caractérisée par une conception instrumentale de la formation, une absence de construction par l'entreprise d'une politique cohérente et de fortes coupures entre l'univers du travail et celui de la formation, cette logique conduit à de nombreux échecs pédagogiques et à une plus grande distance entre les discours des décideurs (nouvelles technologies, modernisation, développement des ressources humaines...) et les réalités vécues par les salariés en termes de contraintes, de menaces ou d'obligations doublement « extérieures » aux évolutions cognitives des individus et aux dynamiques sociales des organisations. La plupart des enquêtes aboutissant à ces constats critiques privilégient l'analyse des logiques de décideurs ou de formateurs.

Des recherches québécoises soulignent la persistance des logiques traditionnelles quant à la place de la formation dans les processus de gestion du travail et du personnel. Une recherche sur les différentes formes d'institutionnalisation de la formation dans les entreprises québécoises a permis de dégager deux situations caractérisées par l'absence d'articulation entre la formation et le travail (Doray, à paraître). Dans la première, la formation ne fait pas l'objet d'une réelle institutionnalisation, bien que dans plusieurs entreprises les responsables des ressources humaines tentent d'en faire reconnaître l'importance. Il n'y existe pas de service de formation, ni de responsable ; la forma-

tion sur le tas est la seule activité récurrente. Des activités plus formelles sont quelquefois planifiées comme ajustement à des changements. Dans d'autres entreprises, le plan de formation regroupe les demandes ponctuelles exprimées par les différents départements, le responsable de la formation devant assurer la logistique et l'organisation des activités. On ne peut donc parler d'une intégration forte de la formation à la stratégie de l'entreprise, bien qu'une forme d'institutionnalisation soit présente puisqu'il existe un poste de responsable de la formation à temps partiel. Filion et Bernier (1989) font le portrait type des pratiques de formation dans les entreprises de service : formation courte faite d'activités ponctuelles répondant à des besoins précis, généralement liés à l'évolution des procédés et des systèmes.

D'autres recherches, souvent plus récentes, témoignent de l'émergence de nouvelles articulations entre formation continue, évolution des firmes et mobilisation des salariés. Certaines adoptent une perspective plus historique permettant de suivre sur une longue durée l'évolution des politiques et des pratiques de formation d'entreprises particulières en regard de la conjoncture économique et des modes de gestion du personnel. L'enjeu réside dans l'implantation d'un projet de formation qui doit structurer en grande partie les pratiques de mobilisation industrielle (Doray, 1989). D'autres travaux analysent les processus de conduite du changement dans une branche industrielle, processus aboutissant à intégrer dans la conception même des nouveaux équipements et des nouvelles organisations du travail l'ensemble des formations (générales, professionnelles, pratiques) qui permettent aux salariés

de les maîtriser et de les perfectionner de manière continue.

Ces recherches mettent l'accent sur l'émergence de logiques innovantes tendant à faire de la formation continue un principe de transformation de l'organisation du travail, de la gestion de l'emploi et des identités professionnelles (Dubar, 1990); certaines d'entre elles sont à l'œuvre depuis longtemps dans les grandes entreprises publiques qui ont mis en œuvre des technologies sophistiquées avec un personnel à la fois très qualifié et très intégré (Dubar et Engrand, 1986). Dans les entreprises privées, surtout depuis 1982, la multiplication d'opérations de formation jugées « innovantes » par les décideurs est inséparable du développement d'expériences visant à réorganiser la production dans le sens d'une plus grande flexibilité, d'un accroissement de la qualité des produits et d'une plus forte mobilisation des salariés. Ces expériences visent la transformation des identités professionnelles des salariés (Dubar et autres, 1989).

Ce second type de recherche aboutit donc à des conclusions plus positives que les précédentes quant aux évolutions significatives de la formation continue dans certaines entreprises et secteurs. Elles mettent aussi plus fréquemment en relation les logiques et objectifs des dirigeants avec ceux

des salariés et parfois des autres acteurs impliqués (formateurs, administrations, etc.). Elles tendent à distinguer différentes articulations entre formation, travail et emploi, elles-mêmes fonction du degré d'institutionnalisation de la formation, de son degré d'intégration aux stratégies d'entreprise et des modes de reconnaissance de la participation des employés à la formation (Doray, à paraître; Dubar et autres, 1989).

La recherche sur l'institutionnalisation de la formation dans les firmes québécoises permet de dégager différentes figures qui associent de façon dynamique formation et travail. On note, dans un premier cas, une forte institutionnalisation de la formation dans l'entreprise ou l'établissement; il y existe un service de formation ou un centre interne de formation. La formation est aussi intégrée à la gestion des emplois et du personnel car l'accès aux emplois est directement lié à la réussite aux examens et aux tests. La réussite aux tests permet aux salariés d'exercer leur emploi. L'activité de formation sert essentiellement à « qualifier » ou à « certifier » les capacités de l'employé d'utiliser un procédé de fabrication donné ou de respecter des normes strictes de travail dictées par un organisme public de régulation ou une entreprise « donneuse d'ordres ». C'est le principe de la « carte de compétence ». La formation est utilisée comme outil d'apprentissage de spécifications et de normes de production imposées à l'entreprise. La réussite à des tests théoriques et pratiques permet aussi d'accéder à un poste supérieur. Formation et progression de carrière sont étroitement associées dans un système de classification reconnu par la convention collective. L'instauration d'un système de cheminement de carrière qui implique la réussite à un

examen suppose que les procédures d'embauche et de promotion des salariés ainsi que les modalités de fonctionnement et le contenu de la formation soient strictement définis dans la convention collective¹⁰.

Une deuxième figure est le fait d'entreprises qui ont développé d'importants programmes de reconversion de leur main-d'œuvre dans le cadre de changements technologiques majeurs, associés par exemple à la reconstruction complète de l'usine ou à des changements de production. Les changements technologiques sont au cœur de la recherche d'une transformation de l'identité professionnelle des salariés. Des activités de formation de longue durée sont planifiées pour les salariés touchés par les changements. L'intégration de la formation à la stratégie de développement de l'établissement y est prévue à court terme (adaptation des employés aux changements technologiques immédiats et reconversion du personnel) et à moyen terme (mise en œuvre de formations élaborées en fonction des changements technologiques prévisibles dans les cinq ou dix prochaines années)¹¹. La participation à ces stages est reconnue par l'accès aux nouveaux postes de travail¹² ou par l'obtention de diplômes officiels.

Culture organisationnelle, gestion du personnel et transformations technologiques majeures se conjuguent ici pour assurer un large accès aux ressources éducatives. Des stratégies à long terme de prévision de la main-d'œuvre et d'adaptation aux changements technologiques sont mises en œuvre. À l'intérieur de ces stratégies, les responsables de la formation prévoient développer des modes de reconnaissance des acquis de telle sorte que des salariés puissent accéder à une

reconnaissance formelle (diplôme) des parcours éducatifs réalisés qui dépasse le milieu local.

Une recherche française menée auprès de seize grandes entreprises privées a permis d'analyser plus spécifiquement les « innovations de formation » (Bel, Dubar et Méhaut, 1988). On y constate une nette intégration de la formation continue aux orientations stratégiques des directions, un perfectionnement des outils de gestion de la formation et un accroissement de l'initiative des entreprises dans la construction — avec des partenaires extérieurs (organismes publics et privés, consultants, experts, etc.) — des opérations de formation.

Un premier ensemble d'innovations vise l'optimisation des nouveaux systèmes de travail et la mobilisation productive des salariés. Elles articulent formation et travail en tentant de valoriser des formes collectives d'apprentissage au travail et de les combiner avec des enseignements plus formalisés sur le produit, les technologies, les clients, etc. Elles s'inspirent d'une méthodologie de résolution de problèmes et sont souvent liées à l'instauration de groupes de réflexion collective (cercles de qualité, groupes de projet, etc.).

Un deuxième ensemble d'innovations a pour objectif l'anticipation de l'évolution des emplois et des qualifications. Il articule la formation et l'emploi en visant « l'élévation du niveau de formation » des salariés sélectionnés, soit par l'entreprise, soit par l'organisme de formation, soit par les deux. Le caractère innovant de ces opérations tient surtout à l'activité de l'entreprise dans la construction des formations et aux efforts mis en œuvre pour modifier les identités professionnelles des stagiaires.

Une dernière catégorie d'innovations de formation est introduite dans un objectif d'accompagnement des transformations globales de l'entreprise, notamment dans le sens d'une mobilité accrue des salariés. Ces innovations articulent étroitement la formation générale préalable, la formation technique à un nouvel emploi et la formation sur le tas utilisée dans le cadre de l'intégration à un nouveau collectif. Elles sont inséparables de l'établissement de nouvelles filières dans l'entreprise mettant en œuvre de nouveaux modes de gestion (prévisionnelle) de l'emploi. Elles supposent des montages complexes entre tous les acteurs externes et internes de la formation et de l'emploi.

Il est extrêmement difficile de dégager, en France comme au Québec, l'importance relative des différentes formes d'articulations entre pratiques de formation, politiques d'emploi et organisation du travail. Tout au plus peut-on indiquer que si les formes « traditionnelles » persistent dans nombre d'entreprises, on assiste aussi à l'émergence de formes nouvelles et diversifiées.

La portée des innovations

La mise en cause du taylorisme, désormais jugé « contre-productif », la recherche d'une meilleure compétitivité des entreprises confrontées à la concurrence internationale, la diffusion des thèses du management social faisant de la ressource humaine le facteur décisif de la productivité incitent donc les grandes entreprises des secteurs les plus capitalistes d'abord, des autres ensuite, à intégrer la formation à leurs perspectives stratégiques (Méhaut et autres, 1989). Cette option conduit à multiplier les expériences « innovantes » de formation destinées à optimiser les nouveaux systèmes de travail, à

anticiper les évolutions prévisibles d'emploi ou à accompagner des transformations des entreprises, notamment par la mobilité qualifiante des salariés (Bel, Dubar et Méhaut, 1988).

Dans ces expériences marquées par la diversité, la formation est articulée aux mutations des politiques de l'emploi. Des modifications des critères d'embauche sont introduites avec une élévation des exigences scolaires ou académiques exigées à l'entrée ou au moment d'une promotion. La formalisation de nouveaux parcours professionnels ou des plans de carrière pour les ouvriers et les techniciens s'accompagne de mouvements de restructuration de ces mêmes groupes professionnels. Ces mutations obligent à une rationalisation de la gestion et à la mise en œuvre de mécanismes de gestion prévisionnelle de l'emploi.

Ces innovations assurent l'apprentissage d'une nouvelle organisation du travail (polyvalence, décloisonnement entre services, réduction de la ligne hiérarchique), impulsent la transformation du contenu du travail (recomposition des tâches avec la création de postes de travail « enrichis »), supposent une transformation du rôle et des fonctions de la maîtrise (animation et expertise technique) et introduisent de nouvelles logiques productives (amélioration de la qualité, relation de coopération entre services, relations entre services fondées sur des rapports fournisseurs-clients, contrôle des coûts, amélioration collective des procédés, implication des producteurs, etc.). Dans certaines entreprises, les recompositions sont immédiates alors que d'autres investissent dans la formation avec un souci explicite d'anticipation de changements futurs aux contours encore flous.

Les rapports aux savoirs et aux modèles de formation sont direc-

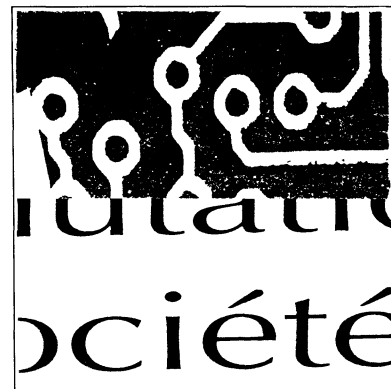
instrumentaliste du travail et à une identité définie dans la sphère du hors-travail et sont de ce fait menacés d'exclusion par les innovations, qui s'accompagnent toujours de formes diverses de sélection (de plus en plus souvent d'autosélection).

Ces dynamiques identitaires résultent de transformations conjointes dans le rapport au travail, la trajectoire socio-professionnelle et la conception pratique de la formation. Elles accompagnent un mouvement de restructuration des catégories et des groupes professionnels dont l'issue reste largement incertaine (Dubar et autres, 1989 ; Dubar, 1991).

Soulignons aussi que, particulièrement au Québec, les firmes en transformation se sont significativement rapprochées du système public de formation professionnelle. Ici, des enseignants sont appelés à assurer la formation de formateurs ; là, ils assurent l'enseignement d'activités spécialisées et préparent le matériel pédagogique pour une entreprise en reconversion. Certains sont appelés à évaluer les acquis professionnels des salariés alors que d'autres planifient de nouveaux stages avec des formateurs d'entreprise. Spontanément ou sous la pression de la réorganisation des réseaux de la formation professionnelle des adultes, les coopérations école-entreprise se sont multipliées au cours des dernières années. En France, nous retrouvons aussi de telles coopérations. Toutefois, elles s'établiraient plus fréquemment autour de la transmission de savoirs théoriques.

Conclusion : vers la dualisation sociale ?

Le double mouvement de transformation de la formation post-scolaire des années 1980, largement commun à la France et



au Québec, pose la question des relations entre ses deux composantes : le développement d'innovations de formation continue dans les grandes entreprises et la croissance des formations impulsées par l'État en direction des chômeurs et des jeunes « décrocheurs ». Ces deux tendances réduisent-elles l'écart entre les salariés insérés dans des emplois stables comportant des salaires relativement élevés et des perspectives de carrière (marché « primaire » du travail) et les individus les plus touchés par le chômage, les plus menacés par la précarité et la marginalisation (marché secondaire) ? La formation en entreprise participe-t-elle au processus de dualisation sociale ?

Il n'est pas possible de répondre de manière tranchée à cette question. Il convient aussi de faire un rapide détour sur les formations des jeunes en difficulté. L'une des fonctions les plus visibles de la multiplication des formations pour les jeunes chômeurs est d'avoir accompagné la précarisation des situations d'emploi. En 1989, les deux tiers des jeunes Français les moins diplômés sortis du système scolaire n'avaient connu que la précarité (Pottier et Zilberman, 1990). Néanmoins, les formations mises en place par l'État ne provoquent pas les mêmes effets chez tous les jeunes. Si certains prennent conscience, à l'occasion

tement en jeu. Si des entreprises investissent dans des formations théoriques de longue durée, cherchant à rompre avec les professionnalités en œuvre, d'autres, dans un souci de continuité, planifient de nombreux stages de courte durée, valorisant différentes formes d'apprentissage au travail. Enfin, d'autres firmes tentent de combiner formation générale et formation pratique dans la mise en œuvre d'un changement global de l'entreprise.

Ces innovations de formation touchent de plus en plus aux identités professionnelles des salariés concernés, provoquant des évolutions significatives mais diversifiées. Certains d'entre eux accroissent leur mobilisation pour l'entreprise en échange de l'ouverture de nouvelles filières de promotion interne de plus en plus liées à des formes multiples et plus ou moins intégrées de formation (générale, professionnelle, pratique). D'autres restent attachés à leur identité de métier mais prennent conscience du blocage de leur trajectoire et de la remise en question de leur attachement à une formation étroitement spécialisée. D'autres retraduisent les objectifs des innovations dans une logique individualiste de mobilité externe centrée sur des réseaux privilégiant la formation générale diplômante. D'autres, enfin, s'accrochent à une conception

de stages, de leur exclusion durable du marché du travail, d'autres renouent avec les démarches d'apprentissage et finissent par obtenir des diplômes souvent dévalorisés mais leur permettant de mieux supporter la précarité. Si certains rejettent la formation et sont enfermés dans des itinéraires marqués par l'instabilité et les risques permanents de marginalité, d'autres parviennent à construire, grâce à la formation, des stratégies efficaces d'accès progressif à des situations ouvertes sur des progressions d'emploi (Dubar et autres, 1987).

Les multiples interventions québécoises en matière d'insertion sociale et professionnelle ont manifestement tablé sur ces distinctions entre jeunes. Si plusieurs opérations s'adressaient aux jeunes chômeurs et assistés sociaux, à qui on offrait un retour aux études (au secondaire), un stage en entreprise ou des travaux communautaires, d'autres interventions réalisées dans les collèges québécois misaient davantage sur leurs capacités d'initiative, avec des projets de création de petites entreprises ou de coopératives¹³.

Ce qui apparaît clairement, c'est que les secteurs et les entreprises, petites et moyennes, qui accueillent ces jeunes de manière plus ou moins précaire ne sont pas les mêmes que ceux et celles qui développent les formations innovantes pour leurs salariés (Méhaut et autres, 1987). On assiste ainsi à des tentatives de structuration de réseaux locaux reliant les petites et moyennes entreprises des secteurs traditionnels, des administrations et collectivités locales et des organismes de formation, à travers lesquels circulent les jeunes les moins diplômés mais aussi les chômeurs les moins qualifiés (Sybille, 1989). Le portrait est relativement différent de celui que nous avons noté en ce qui a trait

à la formation en entreprise, où les nouvelles articulations entre formation, emploi et travail cherchent davantage, selon des formes non totalement fixées, à intégrer les salariés.

Comme dans les processus d'innovation dans la grande entreprise, la formation dans les PME joue un rôle de structuration de nouvelles formes d'organisation et d'accompagnement des nouvelles formes de mobilité. Elle provoque ou révèle des différenciations internes aux catégories à qui elle s'adresse. Elle s'accompagne de phénomènes d'exclusion mais aussi de réintégration partielle. Elle constitue un élément essentiel de la dynamique de marchés du travail de plus en plus segmentés.

Ainsi, entre les formes diverses d'intégration des salariés à la grande entreprise compétitive, où l'on essaie de lier transformation du travail, évolution des emplois et formation, et les formes multiples d'exclusion touchant à la fois des salariés qui ne peuvent s'insérer dans les innovations et des jeunes qui ne parviennent pas à utiliser les réseaux liés aux activités d'insertion, il existe d'autres formes d'insertion professionnelle qui sont associées à des activités économiques, à des formes d'entreprise et à des milieux locaux.

On ne peut donc pas conclure à une dualisation accrue sous l'effet de la formation ; les mouvements de segmentation sont plus complexes et les formes de mobilité plus diversifiées. On peut identifier trois segments très différents du marché du travail où les relations entre formation, travail et emploi s'articulent de façon fort différente : l'espace « fermé » interne des grandes organisations qui ont renforcé leurs modalités d'accès, qui dégagent des ressources éducatives et qui asso-

cient formation et carrière, l'espace « ouvert » sur les réseaux des petites et moyennes entreprises en voie de structuration ou en situation économique instable, et l'espace « externe » de plus en plus occupé par des salariés en voie d'exclusion et de marginalisation. La formation constitue un facteur de plus en plus structurant de ces divers segments du marché du travail en France comme au Québec.

Pierre Doray
Centre de recherche en évaluation
sociale des technologies
Université du Québec à Montréal

Claude Dubar
Centre de recherche et d'études
sur les qualifications
Paris

49

Bibliographie

- ADAMS, R. 1979. *L'Éducation et le travailleur canadien*. Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité. Ottawa, Travail Canada.
- BEL, M., C. DUBAR et P. MÉHAUT. 1988. « Les innovations de formation en entreprise », *Actualité de la formation permanente*, 26 : 66-84.
- BURKE, R. J. 1984. « Trainee Experiences in Industrial Retraining Programs. A Case Study », *Relations industrielles*, 39, 3.
- CAMPEAU, J.-C., et autres. 1985. *La Participation des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale*. Québec, Ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu, Direction de l'évaluation.
- COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU PLAN. 1985. *Développer la formation professionnelle*. Paris, La documentation française.
- CONSEIL CONSULTATIF SUR L'ADAPTATION. 1989. *S'adapter pour gagner*. Rapport de Grandpré. Ottawa, Gouvernement du Canada.
- DORAY, P. À paraître. « Les stratégies des entreprises québécoises en matière de formation », *Relations industrielles*.
- DORAY, P. 1989. *Formation continue et mobilisation industrielle*. Lille, Presses universitaires de Lille.

- JURY CONSULTATIF NATIONAL SUR LE CONGÉ DE PERFECTIONNEMENT. 1984. *Apprendre : un défi pour la vie*. Ottawa, Emploi et Immigration Canada.
- LAROUCHE, V. 1977. « Le développement des ressources humaines. Fonction négligée par l'entreprise », *Relations industrielles*, 32, 4 : 483-511.
- LITVAK, I. A., et C. J. MAULE. 1980. « Educational Leave Policies and Practices of Select Organisations in Canada », *Labour and Society*, 5, 2.
- MÉHAUT, P., et autres. 1989. *Innovations de formation, modèles politiques et stratégies d'entreprises*. Rapport de la recherche : production et usage de la formation par et dans l'entreprise, tome 1. Nancy, GREE, mai, ronéoté.
- MÉHAUT, P., J. ROSE, F. DE CHASSEY et A. MONACO. 1987. *La Transition professionnelle. Les jeunes 16-18 ans*. Paris, L'Harmattan.
- MUSZINSKY, L., et D. A. WOLFE. 1989. « New Technology and Training: Lessons from Abroad », *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*, XV, 3.
- PAQUET, P., P. DORAY et P. BOUCHARD. 1982. *Sondage sur la formation en entreprise*. Annexe 3 de QUÉBEC. Gouvernement du Québec. *Apprendre, une action volontaire et responsable*. Rapport de la Commission d'enquête sur la formation des adultes.
- POTTIER, F., et S. ZILBERMAN. 1990. *La Difficile Insertion professionnelle des jeunes*. Paris, CEREQ, BREF no 58.
- ROSANVALLON, A., et J.-F. TROUSSIER. 1983. « Formation continue, changements techniques et qualifications ouvrières », *Recherches économiques et sociales*, 8, 4e trimestre.
- ROSOW, J. M., et R. ZAGER. 1988. *Training. The Competitive Edge*. San Francisco et Londres, Jossey-Bass.
- SAINSAULIEU, R., et D. SEGRESTIN. 1986. « Pour une théorie sociologique de l'entreprise », *Sociologie du travail*.
- SYBILLE, G., dir. 1988. *Le Chômage de longue durée*. Paris, Mire, Syros.
- VERDIER, E., et G. PODEVIN. 1989. *Formation continue et compétitivité économique*. Rapport au Secrétariat d'État à la formation professionnelle. CEREQ, coll. des Études, 51.
- DORAY, P., et C. DUBAR. 1988. « Structures de la formation post-scolaire : une comparaison entre la France et le Québec », *Éducation permanente*, 92 : 39-62.
- DORAY, P., et C. DUBAR. 1990. « Les mutations des années quatre-vingt en matière de formation post-scolaire en France et au Québec », *Éducation permanente*, 103 : 65-76.
- DUBAR, C. 1990. *La Formation professionnelle continue*. Paris, La découverte, Coll. Repères, 2e édition.
- DUBAR, C. 1991. *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Colin, coll. U.
- DUBAR, C. et autres. 1989. *Innovations de formation et transformations de la socialisation par et dans l'entreprise*. Tome 2. LASTREE, ronéoté.
- DUBAR, C., E. DUBAR, M. FEUTRIE, N. GADREY, J. HÉDOUX et E. VERSHAVE. 1987. *L'Autre Jeunesse*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- DUBAR, C., et P. MÉHAUT. 1986. « Formation et politiques d'entreprises », dans L. TANGUY. *L'Introuvable Relation formation-emploi*. Paris, La documentation française : 136-147.
- DUBAR, C., et S. ENGRAND. 1986. « La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF », *Formation Emploi*, 16.
- FILION, A., et C. BERNIER. 1989. *Nouvelles Technologies : qualifications et formation*. Montréal, IRAT, 70 p.
- GRUPE DE TRAVAIL SUR LE CONGÉ DE PERFECTIONNEMENT. 1983. *Apprendre à gagner sa vie*. Ottawa, Emploi et Immigration Canada.
- JEAN, M. 1982. *Apprendre, une action volontaire et responsable*. Rapport de la Commission d'enquête sur la formation des adultes. Québec, Gouvernement du Québec.
- d'actions structurantes du gouvernement du Québec ainsi que du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Programme d'actions stratégiques). Les lecteurs intéressés à l'aspect comparatif peuvent se référer à Doray et Dubar, 1988 et 1990.
- ² Rappelons que le champ de l'éducation relève, selon la constitution canadienne, de la compétence des gouvernements provinciaux. Toutefois, le gouvernement fédéral y intervient, au nom du développement économique.
- ³ Des programmes de réinsertion des exclus du marché du travail s'adressent aussi à d'autres clientèles que les jeunes. Ainsi, les programmes de formation des bénéficiaires de l'assurance-chômage visent à donner à ceux-ci une nouvelle « employabilité », c'est-à-dire une correspondance entre leurs compétences et les « demandes » du marché du travail.
- ⁴ Le gouvernement fédéral a modifié la loi sur la formation professionnelle des adultes (FPA) une première fois en 1982. Trois ans plus tard, il change à nouveau les règles du jeu avec son programme de « Planification de l'emploi ». L'intervention fédérale embrasse donc un domaine plus large, en s'intéressant à la mobilisation des salariés dans son ensemble. En 1989, il propose une modification de la loi sur l'assurance-chômage afin d'augmenter la période de cotisation et de permettre le financement de la formation des chômeurs à même les cotisations des entreprises et des salariés. De son côté, le gouvernement québécois a créé un programme de soutien à la formation en entreprise pour les firmes de moins de 200 salariés (1985) et il a transformé le rôle des ministères à vocation éducative (ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science) et du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (1984). Il a revalorisé le rôle des commissions régionales de formation professionnelle. Il a, en accord avec le gouvernement fédéral, modifié les réseaux de financement de la formation des adultes et par le fait même les zones d'intervention des services d'éducation des adultes des établissements scolaires (1986). Des programmes de formation et de stages en entreprise ont été planifiés pour les jeunes assistés sociaux. Il a finalement créé, en 1990, un crédit d'impôt aux entreprises pour fins de formation.
- ⁵ Le rapport du Comité consultatif sur l'adaptation a suggéré au gouvernement fédéral de créer un impôt pour les entreprises qui n'investiraient pas dans la formation. On n'a pas encore donné suite à cette recommandation.

Notes

¹ Cette recherche a été rendue possible par des subventions du Programme

⁶ Cette institutionnalisation différenciée de la formation en entreprise entre les deux pays n'est probablement pas indépendante du développement différent de la recherche.

⁷ Cette réflexion est présente dans tous les pays industrialisés et toutes les organisations internationales ont tenu ce discours de mobilisation des ressources éducatives.

⁸ Deux rapports proposent la création d'un incitatif « fort », telle une obligation légale de dépenser, comme en France (Jean, 1982, et de Grandpré, 1989).

⁹ Nous retrouvons la même préoccupation dans l'ouvrage américain de Rosow et Zager (1988).

¹⁰ Cette inscription est double. Le contenu des examens est décrit pour les différentes phases de la promotion. Sont présentés les connaissances théoriques de base, les sources d'informations, les niveaux hiérarchiques, le nombre de postes à connaître pour obtenir une promotion et l'ancienneté nécessaire pour accéder à un niveau supérieur. Des clauses générales régissent l'organisation de l'examen et la note de passage, les modalités de « reprise », les délais pour se soumettre à l'examen et autres exigences. Les changements technologiques obligent les acteurs à renégocier le contenu des formations aux différentes étapes de la progression de la carrière.

¹¹ Les entreprises où nous avons rencontré cette figure se caractérisent aussi par leur politique d'emploi et de gestion du personnel. Elles refusent de congédier leurs salariés lors de changements technologiques majeurs et optent pour une stratégie de reconversion du collectif de travail.

¹² Par exemple, par l'insertion dans le métier d'opérateur de tâches précédemment réalisées par des techniciens d'entretien, ou par une organisation du travail qui fait place à une plus grande polyvalence, comme l'ont constaté Filion et Bernier.

¹³ Il est difficile de dire avec précision où vont les jeunes Québécois qui sortent de ces formations et de ces stages, les informations nécessaires à cette évaluation n'étant pas disponibles. Deux indices peuvent fournir certaines indications. Dans une étude sur les raisons pour lesquelles les jeunes bénéficiaires de l'aide sociale les abandonnent, 19,2 % de ceux-ci ont déclaré être partis parce qu'ils avaient trouvé un emploi. Payeur (1990) cite une seconde information : 56,5 % des jeunes qui ont participé au programme de stages en milieu de travail seraient en emploi. Les objectifs

d'une insertion professionnelle stable seraient donc loin d'être atteints.

Directeur: Louis Maheu

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉS

Revue thématique semestrielle (avril et octobre). La seule revue de sociologie de langue française à vocation internationale en Amérique (chaque article est résumé en français, en anglais et en espagnol). Présente des visages nouveaux ou inconnus de ce phénomène particulier qu'est le Québec français en Amérique du Nord.

Deja parus: Les Systemes d'enseignement, 7.50\$ Femme/travail/syndicalisme, 7.50\$ Domination et sous-développement, 7.50\$ Science et structure sociale, 7.50\$ Travaux et recherches sur le Québec, 7.50\$ Pour une sociologie du cinema, 7.50\$ La Mobilité sociale: pour qui, pour quoi?, 7.50\$ La Gestion de la santé, 7.50\$ Psychologie-sociologie-intervention, 9.50\$ Le développement des relations sociales chez l'enfant, 7.50\$ Changement social et rapports de classes, 7.50\$ Critique sociale et creation culturelle, 7.50\$ Développement national et economie mondialisee, 7.50\$ Education, economie et politique, 7.50\$ Reflexions sur la sociologie, 7.50\$ Ecologie sociale et mouvements ecologiques, 7.50\$ Les Femmes dans la sociologie, 7.50\$ La Sociologie une question de methodes?, 8.50\$ Regards sur la theorie, 8.50\$ L. Etat et la societe, 8.50\$ Enjeux « ethniques », 8.50\$ L. Informatisation: mutation technique, changement de societe, 9.50\$ Societes et vieillissement, 9.50\$ Sante mentale et processus sociaux, 9.50\$ Sociologie critique et creation artistique, 9.50\$ Droit et pouvoir: Pouvoirs du droit, 10\$ Travail, sante, prevention, 10\$ Sociologie des phenomenes demographiques, 10\$ Nouvelles trajectoires sociologiques, 10\$ Sociologie hors universite, 11\$ Sociologie des professions, 12\$ Talcott Parsons: Relectures, 12\$ La culture comme capital, 12\$ Theorie sociologique de la transition, 13\$

Bulletin d'abonnement

L'abonnement annuel commence avec le premier numero de chaque volume

- Je desire m'abonner a la Revue
Sociologie et societes pour
l'annee _____ 5
- Veuillez m'expedier les titres coches.
- Ci-joint (cheque ou mandat) à l'adresse postale
- Visa Master Card

n° _____

Date d'expiration _____

LES PRESSES
DE
L'UNIVERSITE
DE MONTREAL

Service d'abonnements
AMERIQUE DU NORD
PERIODICA
C.P. 444, Outremont, QC CANADA H2V 4R6
Tél. (514) 274-5468
Le Québec et l'Outaouais 1-800-361-1431

Abonnement annuel

	1990
Individus:	
Canada	195
Pays étrangers	235
Etudiants avec n° de carte	14.50\$
Institutions:	
Tous les pays	395
Le numero	125

_____ NOM

_____ ADRESSE

_____ CODE POSTAL

FRANCE, BELGIQUE, SUISSE
PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE
Département des revues
14, avenue du Bois de l'Épine
B.P. 90, 91003, Evry Cedex FRANCE
Tél. (1) 60 77 82 05