

Le rôle de l'encadrement intermédiaire dans la formation en entreprise

Didier Gélot (*)

Cet article, ainsi que l'article de Coralie Perez et Josiane Vero sur l'accès à la formation en entreprise (p. 59) 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 décrit 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) auprès de différents acteurs. Les entreprises enquêtées partageaient majoritairement un resserrement des contraintes économiques, des modifications dans leur organisation productive, des changements dans leur politique de gestion de la main-d'œuvre et de formation. Les monographies sont consultables sur le site du Cereq, <http://www.cereq.fr/pdf/net-doc-21.pdf> (cf. VERNOUX-MARION, PERSONNAZ, 2006)

Prenant appui sur ces monographies, l'article s'interroge sur la place occupée par l'encadrement intermédiaire dans la « construction » de la formation en entreprise. Il met particulièrement en évidence l'écart entre la rhétorique gestionnaire, qui développe abondamment la nécessité d'impliquer l'encadrement de premier niveau dans la définition et la mise en œuvre de la formation, et la réalité de terrain qui montre un désinvestissement relatif de ce public vis-à-vis d'un domaine qui n'apparaît pas comme prioritaire. Il invite à s'interroger sur l'impact du nouveau contexte législatif issu de la loi de mai 2004 sur l'évolution des pratiques managériales concernant l'amélioration des compétences individuelles et collectives en entreprise.

Depuis une vingtaine d'années, la sociologie du travail, sous la pression de la crise économique et de la stabilisation d'un chômage de masse, a été amenée à s'intéresser prioritairement aux mécanismes sociaux qui concourent à expliquer les processus d'exclusion du marché du travail. Dans ce contexte, les recherches se sont plutôt focalisées sur certaines catégories de la population, plus particulièrement les moins qualifiées. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater que les autres catégories professionnelles, et particulièrement l'encadrement intermédiaire, aient plus rarement fait l'objet de travaux qui, le cas échéant, se sont généralement centrés sur les parcours professionnels des individus ou sur l'impact de la formation initiale et continue sur les carrières, dans un contexte d'entreprises à marché majoritairement interne (1).

Parallèlement, si la thématique de la formation post-scolaire n'est pas nouvelle en sociologie du travail, cette discipline s'est le plus souvent penchée sur l'analyse des causes et des effets des stages sur le devenir des bénéficiaires (renvoyant à la problématique évoquée plus haut). Elle s'est également intéressée depuis la fin des années 1980, sur les effets des actions de formation continue sur la compétitivité et l'évolution des différents modèles de production. En revanche, lorsque cette discipline a abordé le rôle des différents acteurs dans les politiques de formation des entreprises, elle a souvent délaissé celui de l'encadrement intermédiaire, si ce n'est pour rappeler sa fonction tutorale.

Notre propos sera donc ici de livrer des premiers éléments d'appréciation permettant de contribuer à combler ce vide relatif. Travailler sur l'articulation entre hiérarchie intermédiaire et formation professionnelle continue (2) apparaît d'autant plus utile

* DARES – Sous-direction du suivi et de l'évaluation des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle. didier.gelot@sante.gouv.fr. Cet article a bénéficié dans une version préliminaire des remarques de Charles Gadéa, Pierre Le Douaron, Philippe Méhaut et Lucie Tanguy. L'auteur les en remercie.

(1) De ce point de vue les travaux réalisés par Philippe TROUVÉ (1998) font figure d'exception.

(2) Notons que les catégories « encadrement », « encadrement intermédiaire », « encadrement de proximité » ne peuvent pas toujours être très précisément définies en fonction des données recueillies lors des entretiens, mais que notre propos est bien celui de s'intéresser aux acteurs dont une des tâches dans l'entreprise est celle de gérer en direct les actions de formation continue, qu'elle qu'en soit la forme.

que la littérature gestionnaire développe abondamment la nécessité d'impliquer cette catégorie professionnelle dans la définition et la mise en œuvre de la formation continue. Pourtant, peu de travaux empiriques ont étudié cette question. Une vaste rhétorique a été élaborée autour de cette thématique : « Pour être efficace, la formation doit prévoir parallèlement aux changements des hommes le changement de la structure de travail dans laquelle se retrouvent les formés à l'issue de la formation. Or, ce changement dans la structure est placé sous la responsabilité des managers. Aussi est-il indispensable de mobiliser l'encadrement en matière de formation. À défaut, le personnel formé risque de ne pas pouvoir exercer ses nouvelles capacités pour les transformer en compétences » (SOYER, 2003). Nous chercherons donc à vérifier si le discours gestionnaire (qu'il soit académique ou issu des organisations) qui prône une implication forte de la hiérarchie intermédiaire sur la formation, résiste à l'analyse de terrain. Autrement dit, nous tenterons de répondre à la question suivante : au-delà des discours managériaux, et en fonction des tâches qui lui sont attribuées, quelle place occupe réellement l'encadrement intermédiaire dans le processus de « construction » de la formation en entreprise ?

Finalement nous chercherons à vérifier si l'importance accordée à la formation par la hiérarchie intermédiaire, apparaît ou non corrélée au degré d'avancement de la démarche compétence. À côté de l'organisation productive taylorienne, marquée par le modèle de la qualification, l'apparition au début des années 1990 du « modèle » de gestion par les compétences (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2004 ; LICHTENBERGER, PARADEISE, 2001) a imposé de nouvelles figures professionnelles (« le leader », « le manager » « le coach ») et de nouveaux modes de management qui se sont diffusés jusqu'au premier niveau de la hiérarchie. Les responsables qui fondaient leur légitimité sur la seule relation hiérarchique se sont vu confier un rôle d'animateur d'équipes, d'informateur, de négociateur (MAZINGUE *et alii*, 1985) qui théoriquement devraient s'étendre à la formation. Souvent évoqué par les directions d'entreprises, leur rôle (dans ce domaine) est présenté comme essentiel au sein des organisations flexibles et innovantes. Nous n'entrerons cependant pas dans un débat théorique sur les logiques de formation qui peuvent s'adosser à ces nouvelles formes de gestion de la main-d'œuvre. La littérature a largement montré en quoi elles sont inséparables d'expériences visant à améliorer la qualité et la diversité des produits par l'implication des salariés (PODEVIN, VERDIER, 1989 ; ZARIFIAN, 1990). Notre propos vise plutôt à éclairer un pan resté dans l'obscurité du processus de construction de la formation. Nous avons pour cela enquêté simultanément dans une dizaine d'entreprises se différenciant notablement par la taille, le secteur d'activité, le degré de concurrence ou de monopole des activités (*cf.* encadré 1

et annexe) (3). Cet effort de comparaison apparaît indispensable pour dépasser le niveau du discours et analyser plus en profondeur la réalité de l'action de l'encadrement intermédiaire saisie ici au niveau des équipes de travail (atelier, services...). Mais il permet également, dans la continuité des travaux menés au cours des années 1980 et 1990, d'insister sur l'importance accordée au rôle des acteurs internes à l'entreprise dans l'analyse des conditions de production de la formation, l'entreprise n'étant pas considérée comme un tout, mais comme une configuration d'acteurs ayant leurs logiques propres. Pour cela nous procéderons en trois temps.

Dans une première partie nous nous intéresserons à la compréhension que peut avoir la hiérarchie intermédiaire de la formation (et particulièrement lorsqu'elle en est le destinataire). Nous verrons comment un des objectifs principaux poursuivis par la formation de cette catégorie professionnelle réside dans la construction d'une culture commune d'entreprise dans un contexte de rationalisation budgétaire des fonctions supports (caractéristique de la situation actuelle de concurrence accrue). La seconde partie de cette étude cherchera, sur la base de ces premiers constats, à expliquer le faible niveau d'implication de l'encadrement intermédiaire et en quoi la formation peut être parfois jugée comme une obligation administrative. Dans un troisième temps, nous verrons comment cette situation peut engendrer certains dysfonctionnements au sein des organisations, rendre problématique le positionnement de l'encadrement intermédiaire (et plus généralement la mise en œuvre de la politique de formation). Cette dernière partie s'inscrit dans la continuité des travaux qui ont insisté sur la nécessaire prise en compte des incohérences, des inerties, des irrationalités qui peuvent exister dans la conduite et le fonctionnement des entreprises lors de la mise en œuvre de la politique de formation (MAROY, 1994).

Au regard des travaux empiriques menés au cours des années 1980 et 1990 pour lesquels la formation ne peut être un objet autonome de connaissance de la réalité sociale au travail, et qui postulent la nécessité d'établir un lien entre formation et activité productive et/ou organisationnelle, notre démarche n'apparaît pas nouvelle (TANGUY, 1986). En revanche, l'originalité de celle-ci réside dans la volonté de mettre à jour les processus concrets qui forment ce lien pour pouvoir mieux en saisir la nature. Pour cela nous chercherons à retracer le sens accordé aux missions dévolues à l'encadrement intermédiaire en matière de construction du plan de formation, en tenant compte des contraintes productives qui lui

(3) Le caractère monographique de cette recherche implique néanmoins, qu'au-delà de la nécessaire variété des situations observées, nous ne chercherons pas à rendre compte de manière exhaustive de l'influence de ces variables sur les logiques de formation.

Encadré 1

Contextualisation**Atome**

Dans un contexte où le service formation a été réduit, et les formations réorientées vers l'encadrement, le plan de formation se construit sur la base des remontées des besoins exprimés par les responsables d'affaires et de projets. L'encadrement intermédiaire ne recense plus aucun besoin individuel pour les ouvriers employés et techniciens depuis 2003 (date à laquelle il a été jugé que les distorsions entre attentes exprimées et besoins de l'entreprise étaient trop importants). L'encadrement intermédiaire de ce point de vue ne joue donc pas vraiment son rôle.

Agro

Le plan de formation est élaboré en plusieurs étapes : traduction des orientations générales de l'entreprise dans un Business Plan, collecte des besoins de formation auprès des Teams Leaders (TL) selon une procédure très formalisée (Iso 9001). Pour les salariés eux-mêmes : entretien annuel de performance où « de manière incidente les aspects formation nécessaires à l'atteinte des objectifs du Plan sont abordés ». Contrairement aux formations qui leur sont destinées les TL ne disposent pas de recueil des besoins de leurs propres collaborateurs. Par contre, ils restent les acteurs pivot d'une information descendante sur l'offre de formation.

Bus

Au sein de cette entreprise caractérisée par la faible formalisation des procédures de suivi des formations, l'encadrement intermédiaire n'a que très peu de marge de manœuvre. Il fait passer les informations descendantes, et peut difficilement informer sur certaines questions qui pourraient lui être posées.

Dépêche

Dans un contexte où il n'existe pas de véritable plan de formation stabilisé, l'encadrement de premier niveau (responsables de services), très souvent issu de la « base », recueille néanmoins les besoins individuels. Mais ils restent souvent lettre morte du fait (entre autre) du très fort *turn-over* et de la centration de la formation sur le management.

Logistic

Au-delà des tâches d'organisation de son unité, l'encadrement intermédiaire joue un rôle réel en matière de sélection des potentiels, d'organisation (et d'information) des départs en formation (en fonction des possibilités du planning des tâches). Mais il n'intervient pas de manière formelle sur le recensement des besoins de formation de son service.

Loisirs

Les chefs d'agences se situent aux deux extrémités de la pyramide d'ancienneté. L'introduction de la logique commerciale cherche à en faire aujourd'hui des « chefs d'entreprise » à part entière. Ils disposent d'un budget propre d'intervention. Pour assurer leur fonction management, ils bénéficient d'une formalisation poussée des procédures de construction du plan de formation.

Métal

L'encadrement intermédiaire, composé essentiellement de salariés recrutés à l'extérieur de l'entreprise, dispose dans chacune des unités de production de son budget propre, s'occupe de recrutement et d'évaluation des besoins (avec l'aide des services généraux). Il intervient au cœur de procédures théoriquement très formalisées de remontées des besoins de formation : fiches individuelles, entretien annuel d'évaluation, synthèses, en réalité peu utilisés. L'encadrement privilégie plutôt les structures informelles, le centre de décision étant aux mains du DRH.

Pharma

Dans le cadre des formations axées sur l'assurance qualité et la démonstration à l'Agence du contrôle des médicaments la compétence des salariés, l'encadrement intermédiaire est amené à suivre étroitement la construction du cahier de vie de chaque salarié ou sont intégrées au CV toutes les formations suivies. Deux entretiens individuels (d'objectifs et de résultats) sont effectués chaque année. Le plan de formation à moyen terme est abordé au cours du premier entretien en fonction des compétences clés utiles pour une évolution de poste. Néanmoins, l'encadrement intermédiaire (de formation scientifique) se déclare mal préparé à assumer sa fonction management.

Vente

Certains responsables magasins sont en charge directe de former d'autres responsables, ce qui constitue un surcroît de tâches, mais également un espoir de promotion à plus ou moins longue échéance. L'essentiel des formations leur étant adressé, leur rôle pour la construction de la formation des employés est réduit à sa plus simple expression : insertion sur le poste de travail.

sont imposées et des moyens humains et matériels qui lui sont accordés. Autant d'éléments qui peuvent expliquer une plus ou moins forte responsabilisation et/ou une plus ou moins grande implication de cet acteur. Le choix de privilégier l'observation des procédures concrètes d'élaboration et de mise en œuvre du plan de formation en entreprise n'exclut pas pour autant que nous nous soyons désintéressés des autres modalités de formation (validation des acquis de l'expérience, co-investissement formation, bilan de compétences...). Celles-ci apparaissent néanmoins peu développées (4). La période d'enquête, antérieure à la promulgation de la loi du 4 mai, ne permet pas d'entrer plus précisément dans une distinction des différentes catégories de formation mise en œuvre à l'initiative de l'employeur, celles-ci n'étant pas formalisées à cette époque (5).

Les missions assignées à l'encadrement intermédiaire en matière de formation

Les données administratives et les enquêtes réalisées auprès d'un nombre important d'entreprises ont amplement démontré l'importance accordée par les firmes à la formation continue des salariés les plus qualifiés et notamment de l'encadrement. Par contre, rares sont celles qui se sont penchées sur le niveau de connaissance de cette dernière catégorie de salariés des processus concrets de construction de la formation.

Des formations à destination de l'encadrement intermédiaire mal identifiées

Les monographies réalisées dans le cadre de cette recherche confirment une nouvelle fois le poids des formations dispensées en direction des salariés les plus qualifiés et particulièrement de la hiérarchie intermédiaire. Elles indiquent également l'importance accordée par les firmes aux formations « comportementales » qui s'adressent à cette catégorie de salariés par rapport aux enseignements plus techniques. Mais si l'encadrement de proximité (et en particulier celui disposant d'un niveau de formation relativement élevé) attache de l'importance à la formation (GADEA, TRANCART, 2003), les monographies remettent cependant en cause certaines idées reçues.

Les enquêtes en entreprises indiquent que certains salariés en position d'encadrement d'équipe (les plus âgés ou ceux issus de la promotion interne), restent relativement éloignés de la formation, y compris lorsqu'elle leur est destinée. Interrogé sur les actions de formation qui lui ont été proposées lors de l'introduction d'une démarche compétence dans l'entreprise Métal (GÉLOT, PÉLAGE, 2005a) (6) cet encadrant d'une équipe d'une quarantaine d'opérateurs de l'atelier des « composants » (7) affirme : « J'ai considéré que ce n'était pas utile. » Même s'il se déclare généralement plus enclin à se former que l'ensemble des salariés il n'en reste pas moins qu'une partie de l'encadrement de premier niveau se situe dans une logique proche de celle des salariés les moins qualifiés. Pour eux la formation est souvent vécue comme « un moment permettant de respirer », plus que comme un outil pour le développement des compétences.

Approfondissant ce que nous enseignent les enquêtes par questionnaires (Fournier 2004), et derrière un discours consensuel sur la nécessité de se former, les monographies révèlent également une relative méconnaissance de l'encadrement de premier niveau des opportunités de formation qui lui sont offertes. Celle-ci s'explique souvent par un manque d'information : « Je vais prendre mon cas. Des besoins en formation j'en ai, parce que je sais où j'ai des lacunes. Mais les formations auxquelles je pourrais participer, je ne les connais pas. Donc j'ai des lacunes pour savoir choisir mes formations. » (Propos recueillis auprès d'un agent de maîtrise, responsable de l'atelier en charge de la finition du produit au sein de l'entreprise Métal.) C'est également le sens des propos d'un directeur d'une agence locale d'une vingtaine de personnes appartenant à une grande entreprise du secteur des loisirs, située à la marge du secteur public : « On va être formé à quoi bientôt ... je sais pas, j'ai un trou de mémoire. C'est la suite d'une formation ... je sais plus, ça ne m'a pas marqué. » (GÉLOT, PÉLAGE, 2005b.) Pourtant, contrairement à l'organisation précédente celle-ci se distingue plutôt par un budget important consacré à la formation, un volume élevé de stagiaires formés, et une égalité d'accès à la formation. De ce point de vue, le discours de l'encadrement intermédiaire (et particulièrement de celui issu de la promotion interne) tel qu'il ressort des entretiens réalisés vient en quelque sorte relativiser l'idée communément admise concernant la forte appétence de ce public vis-à-vis de la formation.

(4) On pense en particulier aux formations dites « hors plan », et aux premières expériences de VAE mises en place dans une des entreprises de l'enquête.

(5) Néanmoins nous prendrons appui sur certaines actions menées dans l'une des entreprises de l'enquête en matière de catégorisation des actions de formation qui anticipaient quelque peu la réforme de la loi de 1971.

(6) L'objectif était principalement ici de réorganiser l'appareil productif et de rationaliser la gestion de la main-d'œuvre jugée obsolète.

(7) Le service des composants regroupe les différentes phases d'usinage des pièces qui seront par la suite assemblées et constitueront le produit fini : réception de la matière première, tournage, décolletage, traitement thermique des composants.

Formation de l'encadrement intermédiaire et « culture d'entreprise »

Soumises à de profonds bouleversements (rachats, fusions, regroupements...) les firmes sont amenées à mettre en avant une rationalisation des processus productifs que la formation se doit de prendre en compte. Rompre avec les pratiques professionnelles jugées obsolètes devient un des objectifs assignés à la formation de l'encadrement intermédiaire. C'est notamment le cas de l'entreprise Atome (COHEN, 2005) qui dispose, pour mener sa politique de gestion de la main-d'œuvre de certains éléments de la logique compétence, et a pour cela mis en place des stages de formation : « Les gens avaient des cultures différentes et ne géraient pas les affaires comme la direction le voulait. Donc ce stage-là consistait à harmoniser les méthodes. » (Déclaration d'un membre de la direction du siège.) C'est également vrai pour cette entreprise de la grande distribution (FRÉTIGNÉ, 2005) qui cherche à doter ses responsables de magasin des connaissances propres à leur fonction, mais surtout à les conduire à réfléchir sur leur mission d'encadrement d'équipe. L'objectif de la formation est de rapprocher les cultures d'entreprises et de faciliter le passage d'une enseigne à l'autre. Elle s'attache pour cela à développer une « identité culturelle de société », en complément de l'identité d'enseigne déjà fortement encrée. Cette tendance à l'homogénéisation des pratiques et des comportements peut aller jusqu'à la recherche de construction d'une « idéologie commune » (au sens de MINTZBERG), comme dans cette entreprise de production de biens de consommation (Agro), filiale à 100 % d'un groupe international leader dans son domaine. Cette dernière entreprise est caractérisée par le développement d'une logique compétence et un raccourcissement des lignes hiérarchiques qui l'a amenée à diminuer la proportion d'ouvriers qualifiés et d'employés au profit des agents de maîtrise et des cadres (PEREZ, VERO, 2005). Le rôle de l'encadrement intermédiaire au sein de l'établissement qui a fait l'objet d'une des monographies est de protéger et de mettre en valeur une idéologie commune, ciment de la nouvelle configuration. Comme le notent les auteurs : « On attend du Team Leader (8) qu'il sache imposer aux autres la volonté de poursuivre la mission, peut-être, aussi son interprétation de la mission, mais en aucun cas un changement de cette mission. »

Si ce constat n'est pas nouveau, les organisations pouvant se définir comme « une action collective à la poursuite de la réalisation d'une mission commune » (MINTZBERG, 1984), il apparaît cependant relever d'une posture qui semble se généraliser au sein des firmes. La formation prend alors appui sur une pédagogie active (jeux de rôle, apprentissages en

situation, débats de groupe). L'encadrement intermédiaire est appelé à répercuter auprès des salariés les valeurs nouvelles. Il est conçu comme un relais pour la mise en valeur d'une idéologie commune susceptible d'emporter l'adhésion des salariés. Cette fonction s'appuie sur les changements organisationnels qui ont affecté depuis une quinzaine d'années les organisations et ont poussé à une plus large « autonomie » des salariés dans le cadre de la démarche compétence. Appuyées sur un discours vantant les mérites de l'organisation « apprenante », ces nouvelles formes de gestion mettent en avant la participation de l'ensemble du collectif de travail aux projets de l'entreprise (AMOSSÉ, DELTEIL, 2004). Les dîners et réunions de services hebdomadaires, comme c'est le cas de Loisirs, sont autant de modèles qui ambitionnent de faire travailler ensemble, et de la même manière, les personnes en situation d'encadrement de premier niveau, l'ensemble visant à donner forme à un encadrement normalisé. Il en est de même pour cette société de services de presse aux entreprises (Dépêche) qui a réservé son plan de formation à un encadrement intermédiaire très majoritairement issu de la promotion interne, et exerce ses responsabilités au sein d'équipes d'environ une vingtaine de personnes (GÉLOT, PÉLAGE, 2005c). Selon le responsable du personnel il s'agit de « faire travailler ensemble les managers », mais surtout de leur faire mieux prendre en charge la gestion du personnel, fonction peu intégrée jusqu'alors. C'est aussi le cas d'Atome, entreprise composée majoritairement d'agents de maîtrise (essentiellement techniciens et personnels administratifs) dans laquelle : « La formation s'oriente massivement vers le personnel d'encadrement, et a pour objectif de rentabiliser les affaires et plus largement de faire advenir de nouveaux comportements, de standardiser les méthodes de travail » (COHEN, 2005).

Un encadrement intermédiaire peu impliqué dans la politique de formation

Les modalités de responsabilisation de l'encadrement intermédiaire que nous venons de décrire passent aujourd'hui par une plus grande formalisation des procédures de remontée de l'information sur la formation. Leur degré d'avancement dépend néanmoins de nombreux facteurs internes à l'entreprise : son histoire, sa culture, la politique de formation elle-même héritière des pratiques antérieures des individus qui ont été chargés de la concevoir et de la mettre à exécution, et plus généralement de l'histoire des relations sociales et professionnelles. Les entreprises caractérisées par une logique qualification, ou celles qui disposent dans leur politique de gestion de la main-d'œuvre de certains éléments de la logique compétence, privilégieront une politique de formation fondée sur la diffusion d'un catalogue des formations. L'avantage de cette méthode

(8) Au sein de cette entreprise chaque « Team Leader » encadre une équipe d'environ une dizaine de « collaborateurs » selon la terminologie en vigueur.

réside dans la simplicité et le fait qu'elle donne l'illusion d'un choix possible. À l'inverse, certaines organisations productives s'inscrivent plus dans une recherche d'expression des besoins : « Lorsque j'ai posé la question au responsable de formation [de l'existence d'un catalogue] il m'a dit : c'est pas du tout ce qu'on a envie de faire puisque le fait d'avoir un catalogue, les gens font leur marché. On ne parle pas de besoins » (un Team Leader Agro) (9). Les organisations installées dans une logique compétence procéderont plutôt à un recensement des besoins sous la forme d'un véritable entretien annuel d'évaluation (ou de performance) au cours duquel la formation sera abordée comme un « moyen » en vue d'atteindre les objectifs individuels qui auront été fixés.

Mais dans l'ensemble des cas étudiés, la difficulté réside pour les firmes à passer d'un discours insistant sur la participation de l'encadrement intermédiaire à l'élaboration du plan de formation, à une réelle implication de leur part dans un tel processus. C'est vrai pour des organisations positionnées sur une logique qualification comme l'entreprise Logistic (PERSONNAZ, QUINTERO, 2005) qui est fortement soumise à la concurrence. Dans cette unité, la formation cherche à répondre aux besoins d'adaptation aux normes réglementaires. Le système de formation y est caractérisé « comme un dispositif descendant... », l'encadrement intermédiaire n'intervenant pas ici « de manière formelle sur le recensement des besoins de formation ». Mais la situation est proche au sein des organisations productives engagées dans une démarche compétence dès lors que les décisions de formation restent centralisées. Il en est ainsi de l'entreprise Agro qui se distingue, au-delà des actions menées dans le cadre du plan de formation, par une politique de classification des actions de formations qui en quelque sorte anticipe la loi de mai 2004 (voir PÉREZ, VÉRO, dans ce numéro), ou de l'entreprise Loisirs pour ce qui concerne les formations dites « hors plan » (qui préfigurent le DIF). Dans cette dernière entreprise chaque salarié bénéficie d'une enveloppe financière qui lui ouvre droit à se former « à son initiative » (10). Mais contrairement à ce que prévoit la loi (11) ce droit ne fait pas l'objet d'une contractualisation avec le supérieur hiérarchique. Selon le responsable régional de formation : « Il n'y a pas besoin de l'accord du responsable hiérarchique. Le collaborateur fait sa demande qui transite directement à mon service. C'est la DRH qui tranche. Même le directeur d'agence n'est pas au courant ». Un tel positionnement apparaît certes

contradictoire avec la tendance générale évoquée dans la littérature consistant à donner un rôle accru à l'encadrement de proximité dans la définition et la mise en œuvre des orientations des organisations engagées dans une démarche compétence. Mais il correspond aux pratiques actuelles de nombreuses entreprises dans le champ de la formation, telles que nous les font apparaître les monographies réalisées. Lorsque l'encadrement intermédiaire semble plus impliqué dans l'élaboration de la politique de formation comme c'est le cas pour Pharma (où démarche compétence et accès relativement égalitaire se conjuguent), il n'en reste pas moins vrai que l'encadrement (de formation scientifique) se déclare démuné pour faire face à ses tâches de management (MARION, QUINTERO, 2004).

Rationalisation budgétaire et implication de l'encadrement intermédiaire

Après une longue période d'expansion de l'investissement formation des entreprises qui s'est poursuivi jusqu'au début des années 1990 (LICHTENBERGER, MÉHAUT, 2001), les dernières années ont été marquées par une rationalisation des dépenses de formation qui se traduit aujourd'hui par une stabilisation, voire une baisse, du taux de participation financière des entreprises. Cette rationalisation des fonctions supports en général, et de la formation professionnelle en particulier, passe par une pression accrue sur l'encadrement intermédiaire qui est sommé de participer à ce mouvement. Cette tendance est particulièrement nette dans les entreprises qui, ayant privilégié les promotions internes sur les recrutements externes, buteraient aujourd'hui sur la difficulté des encadrants de premier niveau à exercer pleinement « leur responsabilité » en matière de gestion des ressources humaines. L'encadrement de proximité se montrerait trop « laxiste », face à certaines demandes de formation jugées non fondées. Pour le DRH de Pharma l'encadrement intermédiaire serait « trop gentil ». Il agirait plus en tant que « scientifique et pas forcément en tant que bon manager » (MARION, QUINTERO, 2004) et ne jouerait pas pleinement son rôle de filtre dans le recueil des besoins. En s'appuyant sur cette catégorie de personnel les directions, et notamment celles qui se sont engagées dans une démarche compétence, souhaitent canaliser les demandes des salariés et « en finir avec les habitudes de consommation » (le responsable de la direction des ressources humaines de Loisirs). Comme le déclare un membre du comité de direction, « développer la culture d'encadrement » passe par un renforcement de son rôle afin « qu'il vérifie plus que ce n'est le cas actuellement le bien-fondé des demandes de formation ». Il s'agit de « ne pas traduire toute demande de formation en stage, au détriment des formations en situation de travail ». C'est ce que confirme un des responsables régionaux de formation : « Les collaborateurs ont tendance à demander. Mais les managers au lieu de

(9) Voir à ce propos PÉREZ, VÉRO : « Accéder à la formation en entreprise : entre imposition et négociation », dans ce numéro.

(10) Ces stages doivent exclusivement concerner les domaines de la bureautique, des langues ou de l'informatique.

(11) Ce droit à se former « hors plan » sera d'ailleurs remplacé par le DIF lors de l'élaboration du plan 2005.

statuer sur la pertinence de la demande, ont plutôt tendance à lâcher la formation, voire même à en proposer. Une formation, ça a un coût, mais ici on ne le sait pas. On ne dispose pas, stage par stage, du coût de la formation ce qui permettrait de sensibiliser les managers. »

L'image que peut avoir l'encadrement de la formation pour les salariés dont il a la charge découle assez logiquement des observations qui ont fait l'objet de la première partie de cette étude. L'encadrement direct privilégie les formations en situation de travail jugées plus souples et plus compatibles avec la réalisation des objectifs de production qui lui sont assignés. Ce type de formation représente la possibilité de conserver la maîtrise du choix des stagiaires et des temps de la formation : « Toutes les formations par compagnonnage je les déclenche moi-même, vraiment j'ai carte blanche », déclare ce chef d'atelier chargé de l'outillage et des matériaux pour la fabrication des composants (Métal). Au-delà d'une souplesse de mise en œuvre, cette attitude s'explique par la posture d'une partie de l'encadrement intermédiaire vis-à-vis d'un savoir-faire qu'il maîtrise : « Historiquement le manager a souvent été choisi parmi les anciens professionnels, qui pouvaient tirer légitimité du savoir qu'ils avaient acquis pour contrôler les plus jeunes » (POMIAN, ROCHE, 2003). Ce type d'encadrant privilégie les formations qui lui confèrent un « statut » et une « légitimité » à laquelle il est fortement attaché. À des procédures codifiées de remontée des besoins, qui demandent une prise en charge spécifique, le responsable de l'atelier des composants préfère les rapports moins anonymes. Il ne perçoit pas le sens de la demande qui lui est faite de collecter les attentes des salariés : « Je pense qu'en s'adressant directement à une personne on discute, on ne fait pas que marquer des informations sur un papier. Il va me donner des arguments, moi je vais lui donner des explications. Tandis que par écrit... De toute façon je ne sais pas ce qu'ils en font. Ils vont remplir leurs sacs... » (Métal). L'encadrement intermédiaire revendique la possibilité de prioriser ou de refuser l'accès à la formation en fonction des charges de travail qui lui sont imposées.

La formation : souvent ressentie comme une obligation administrative...

L'écart entre la rhétorique managériale sur la nécessaire mobilisation de l'encadrement en vue de l'amélioration des compétences (individuelles ou collectives) et la réalité de terrain apparaît donc bien comme le résultat principal des enquêtes monographiques. Qu'elles que soient les configurations des entreprises (qu'elles se situent dans une logique de la qualification, qu'elles soient pleinement inscrites dans une démarche compétence, ou qu'elles ne disposent que de certains éléments de cette logique), les pratiques de l'encadrement apparaissent très peu diversifiées, invalidant ainsi l'hy-

pothèse énoncée en introduction. La rationalisation des moyens humains et matériels (VELTZ, ZARIFIAN, 1993) vient en effet percuter les orientations visant à redistribuer les missions de GRH auprès de l'encadrement de proximité et entre en contradiction avec ses missions principales. Celui-ci trouve difficilement le temps pour s'occuper des fonctions supports comme la formation. Il perçoit les tâches liées à la gestion des ressources humaines comme une mission supplémentaire qui vient s'ajouter à son activité quotidienne (LOUBÈS, 1998). Au centre d'injonctions contradictoires, l'encadrement de premier niveau doit répondre aux contraintes budgétaires immédiates qui lui sont imposées, aux dépendances des évolutions de plus long terme. C'est ce que confirment certains auteurs à propos des pratiques observées dans des entreprises ayant adopté une démarche compétence où l'encadrement de proximité : « [...] est pris en tenaille entre les contraintes budgétaires et de production qui l'obligent souvent à optimiser l'utilisation des salariés si bien que la gestion de l'activité tend à prendre le pas sur la gestion des compétences [...]. Les calendriers de formation, les échéances en matière de validation des compétences et de promotion sont alors difficiles à respecter » (MONCHÂTRE, 2003). La formation, peu évoquée dans les accords d'entreprises signés au cours de ces deux dernières décennies (LUTTRINGER, 2004) est difficilement perçue comme une activité prioritaire. Même si elle reste un sujet consensuel, les impératifs immédiats de la production dépassent souvent les besoins de plus long terme. Comme l'indique A. M. LÉTONDAL (1998) concernant le rôle de l'encadrement intermédiaire dans la conduite du changement en entreprise : « L'encadrement ne comprend pas toujours ce que l'on attend de lui, ni le sens qui est donné à ces transformations. De plus, son rôle dans le changement est d'autant plus difficile pour lui qu'il lui est demandé d'être à la fois maître d'ouvrage et garant de la cohérence du fonctionnement de l'activité. » La formation peut par contre être vécue comme une obligation administrative à laquelle on se soumet avec difficulté. Interrogé sur le devenir des besoins collectés dans le cadre de la politique « d'enrichissement des tâches » menée dans son entreprise (réorientation vers les ouvriers de production de tâches réalisées traditionnellement par les régleurs) un responsable d'une unité de production déclare : « Je ne sais pas ce qu'ils [le service formation] en font... ils doivent remplir leurs statistiques » (Métal). Et lorsque son attention est attirée sur les écarts constatés entre la norme édictée par le service formation et la réalité de ses pratiques, il donne des réponses évasives : « Je n'ai pas bien lu toute la fiche alors ! je ne sais pas »... « Je n'ai pas la curiosité d'aller voir, j'ai autre chose à faire moi... Mon rôle c'est vraiment de régler au coup par coup. »

C'est également le cas de l'entreprise Agro, qui représente l'idéal type de la firme engagée dans une logique compétence. Pour les Team Leader le plan de formation est présenté comme une donnée confidentielle qu'il ne convient pas de diffuser à l'ensemble des équipes dont ils ont la charge. Mais surtout cette tâche n'est pas considérée comme essentielle : « Je crois que je leur ai présenté en réunion d'équipe, mais je dis "je crois" car je n'en suis pas sûr. » Il en est de même chez Loisirs qui, dans une politique stratégique de réorientation de son activité vers une logique client, a mis en place une structure chargée de développer une démarche compétence et a généralisé les entretiens d'activité au cours desquels la problématique formation est abordée. Pourtant, l'encadrement continue de se montrer distant vis-à-vis de ce thème : « Mon rôle est de développer le chiffre d'affaire... », déclare un directeur d'agence interrogé. Pour lui : « Les directions régionales sont très axées commercial et la formation n'est pas centrale. On s'acquitte de cette tâche-là. » Une enquête de satisfaction réalisée par la direction en 2003, dans le but de mesurer l'évolution du climat social, avait d'ailleurs déjà pointé ce déficit d'implication de l'encadrement de premier niveau. Alors qu'il apparaissait comme l'interlocuteur privilégié, les salariés dénonçaient également leur manque d'implication dans le suivi des actions de formation. La direction concluait alors à une certaine « désaffection » de l'encadrement dans ce domaine.

... qui s'explique par le flou des consignes et l'opacité des circuits de décision

Alors que certains responsables de services ou d'ateliers soulignent le flou des procédures en matière de construction du plan de formation dans leur entreprise, nombreux sont ceux qui s'accordent sur le fait que, *in fine*, le choix des entrées en formation leur échappe, la direction restant seule décisionnaire en la matière. Ceci est vrai dans les entreprises qui s'engagent dans une démarche compétence, sans que celle-ci soit stabilisée (Atome) : « Des responsables d'affaires déplorent l'absence d'information sur les formations existantes. [...] En dehors des formations connues et relativement classiques, les responsables confient qu'eux-mêmes ne parviennent pas toujours à aiguiller les salariés, ne connaissant pas l'ensemble des actions de formation susceptibles d'être dispensées dans un secteur donné » (COHEN, 2005). Mais c'est également le cas lorsqu'une démarche compétence a été engagée et que les procédures d'information sont plus formalisées. Services, établissements, entreprise, groupe restent des entités opaques pour lesquelles il est difficile de distinguer des besoins clairement identifiés : « On me demande de faire remonter les besoins, mais je ne sais pas pourquoi. Je ne sais pas si la demande émane du groupe ou du site », déclare un respon-

sable d'atelier chargé de faire remonter les besoins de son service (Métal). En écho, un de ses collègues déclare : « Je n'ai pas compris pourquoi cette formation a été organisée. On me l'a proposée, j'ai donné les noms de personnes intéressées... Mais je n'ai pas été associé à son montage, et d'ailleurs je ne sais pas à quoi elle servira plus tard. » La raison qui vient spontanément à l'esprit de notre interlocuteur pour expliquer la mise en place d'une formation dont il ne comprend pas l'objectif (renvoyant à une vision comptable de la formation) est qu'il « devait y avoir de l'argent à dépenser ». Ce manque d'implication dans la politique de formation peut toucher ceux qui devraient être *a priori* les plus concernés. Ainsi ce responsable d'atelier, exerçant parallèlement des responsabilités de délégué du personnel au sein de la même entreprise avoue : « S'il n'y a pas de remontée de la part des opérateurs de mon service, alors je considère qu'il n'y a pas de besoins. »

Comme le notent les auteurs de la monographie réalisée dans l'entreprise Agro : « Si la procédure de définition des objectifs liés au Business Plan est jugée plutôt transparente (et dans une certaine mesure collective), il n'en va pas de même pour la construction du plan de formation qui demeure opaque et partiellement connue aux différents niveaux de la hiérarchie. » Seule différence, la place de l'entretien dans la construction du plan de formation, qui apparaît essentiel au bon déroulement de la procédure. D'autres éléments peuvent accentuer cette perception de flou. Il en est ainsi lorsque les demandes d'informations ne sont pas accompagnées d'une procédure suffisamment contraignante, ou lorsque des clauses de confidentialité ont été introduites et concourent à rendre opaque le processus d'entrée en formation : « La difficulté c'est d'envoyer les gens en formation sans expliquer le pourquoi du comment. Les gens ne savent pas pourquoi ils y vont et le taux d'absentéisme est très fort » (un responsable du service régional de formation ; Loisirs).

Des pratiques qui rendent plus difficile la mise en œuvre de la formation

Les pratiques que nous venons de décrire ne sont pas sans conséquences sur le fonctionnement des organisations : multiplication des circuits d'information, difficultés à faire remonter l'information, autocensure des salariés qui ne voient pas l'intérêt de faire remonter une demande qui a toutes les chances de ne pas être prise en compte, absentéisme important lors des stages (y compris pour l'encadrement lui-même), retard ou sous-utilisation des budgets prévus. Souvent décidé unilatéralement par la direction, n'associant qu'insuffisamment l'encadrement de premier niveau, le plan de formation

illustre imparfaitement les besoins de l'entreprise. *In fine* il peut receler des interprétations erronées ou manifestation non maîtrisées des demandes de formation des salariés. Selon le responsable de la direction formation de Loisirs la faute en incombe avant tout aux directeurs d'agences locales qui, lors des entretiens annuels d'activité, ne « jouent pas réellement le jeu de la formation » et l'utilisent comme variable d'ajustement. Mais elle s'explique surtout par leurs « difficultés à s'approprier leur mission en terme de formation et de développement des compétences de leurs collaborateurs ». C'est aussi vrai dans l'entreprise BUS où l'absence de formalisme dans les procédures crée des situations d'incompréhension. L'encadrement intermédiaire estime ainsi que les salariés ne sont pas demandeurs de formation « parce que cela ne les intéresse pas », alors que les salariés pensent « À quoi bon ? » demander une formation puisqu'elle sera sans doute refusée (MARION, PERSONNAZ, 2005).

Des tensions accrues entre encadrement intermédiaire et salariés

Éloigné des centres de décision, exclus des choix économiques, financiers et sociaux, l'encadrement de premier niveau évoque l'image de la courroie de transmission pour illustrer son positionnement au sein de l'entreprise. Conscient de ne pas être toujours en situation de répondre aux attentes qui s'expriment, chargé de faire preuve de persuasion pour annoncer les décisions prises sans pour autant en être à l'origine, parfois mis en situation de devoir défendre des choix qu'il réprouve, l'encadrement intermédiaire peine à assurer la tâche qui lui est confiée et se sent parfois en difficulté vis-à-vis du personnel. C'est ce qu'exprime un responsable de l'entreprise Agro en charge d'une des unités de production : « On met souvent la charrue avant les bœufs... On détermine ensemble [avec les salariés] les compétences dont ils vont avoir besoin et là, je leur sors le plan de formation [...] j'essaie de leur vendre ce qu'ils n'auront pas forcément. » Ces Team Leaders se « retrouvent en porte à faux » lorsque l'arbitrage sur les formations qui seront finalement retenues par la direction leur échappe et qu'ils « apprennent un jour que leurs prévisions de formation... ne seront pas réalisées ». Ce résultat renforce ceux déjà mis à jour dans d'autres domaines que la formation.

Si, dans la littérature managériale, le partage de l'information est présenté comme un des critères décisifs dans le processus d'identification de l'encadrement intermédiaire à l'entreprise, et plus largement dans le bon fonctionnement des organisations, une implication insuffisante dans les décisions prises (ici la participation à la politique de formation) ne peut que détourner certains de cet « engagement affectif », source de « fidélité choisie » à l'entreprise (GUERRERO, HERRBACH, MIGNONAC, 2005). Ce sentiment est accentué par le fait que l'encadrement de

premier niveau est conscient de ne pas être évalué sur la dimension manageriale de sa fonction (BATAL, CHARBONNIER, 2004). L'introduction de la gestion par les compétences dans certaines organisations productives ne semble donc pas s'être accompagnée d'une valorisation de la fonction RH qui lui est associée.

Au final, tout semble fonctionner comme si la « logique compétence » ne constituait pas en tant que telle un cadre privilégié d'une meilleure appropriation par l'encadrement intermédiaire de la problématique formation. Derrière un tel constat, c'est en quelque sorte la démarche elle-même qui est interrogée. Si les organisations doivent s'adapter aux évolutions du marché et aux exigences accrues de leurs clients en demandant aux salariés plus de réactivité, d'initiative et de polyvalence, la formation devrait jouer d'évidence un rôle essentiel. Mais encore faudrait-il que l'encadrement de premier niveau s'inscrive dans cette démarche, sauf à en faire un pur élément de la rhétorique managériale.

Vers un repositionnement de l'encadrement intermédiaire au sortir de la loi du 4 mai 2004 ?

L'analyse que nous avons présentée a montré à quel point la rhétorique managériale, qui en appelle à l'implication de l'encadrement de proximité dans la politique de formation des entreprises, s'éloigne significativement du discours de l'encadrement intermédiaire tel qu'il a pu ressortir des monographies. Au vu des différents exemples proposés il semble bien que nous puissions valider l'hypothèse selon laquelle, quel que soit le degré d'avancement de la démarche compétence, l'implication de l'encadrement intermédiaire dans la mise en œuvre du plan de formation reste relativement modeste. À la fois victime des restrictions budgétaires et de son aspect stratégique, la fonction formation semble être de plus en plus concentrée à des niveaux plus élevés de l'organisation. Dès lors, il convient de s'interroger sur les nouvelles conditions de construction du plan de formation issues de l'accord du 5 décembre 2004.

Les dispositions qui sont issues de l'Accord national interprofessionnel (ANI) et qui ont été reprises par la loi réaffirment en effet le rôle central de l'encadrement en matière de formation. Le préambule de l'ANI fixe ainsi pour objectif de « donner aux instances représentatives du personnel, et au personnel d'encadrement, un rôle essentiel pour assurer le développement de la formation, notamment par l'information des salariés sur les dispositifs de formation, ainsi que par leur accompagnement dans l'élaboration et dans la mise en œuvre de leur projet professionnel ». Dans son article 16, l'ANI pose explicitement la question du « rôle et des missions de l'encadrement dans le développement de la formation ». Il indique que les organisations se

doivent d'associer prioritairement l'encadrement à la réflexion sur les évolutions prévisibles du contenu de son emploi et d'aménager ses priorités d'actions afin de tenir compte de ses missions. Il prévoit explicitement que, tous les deux ans (au cours de l'entretien professionnel), soient examinées les modalités de mise en œuvre de la fonction formation. La loi, dans ce domaine comme dans d'autres et dans un souci de relance du dialogue social, a renvoyé à la négociation de branche les modalités d'application concrètes des mesures législatives reprises de l'accord national.

L'étude des accords signés suite à la loi du 5 décembre est donc nécessaire pour évaluer de quelle manière les partenaires sociaux ont relayé les intentions du législateur. D'emblée celle-ci montre que de nombreuses branches ont saisi cette proposition et se sont intéressées au rôle formateur de l'encadrement. Plus de la moitié des accords prévoient un tel rôle, et la plupart d'entre eux indiquent que l'encadrement doit être préparé à la conduite des entretiens professionnels. Mais au-delà du discours, peu de dispositions ont réellement été prises dans ce domaine et une large majorité des accords se sont contentés d'une simple déclaration d'intention. Rares sont en effet ceux qui donnent à l'encadrement de proximité les moyens d'exercer sa mission de développement de la formation par l'aménagement de sa charge de travail. Au-delà du signal que donnerait une telle mesure, elle permettrait de rendre plus

effective l'action de l'encadrement intermédiaire dans ce domaine. Si les partenaires sociaux ont pris acte du développement de l'individualisation des parcours de formation, rares sont les accords qui ont ciblé des actions prioritaires permettant à l'encadrement d'accompagner ce processus. Pour ce qui concerne le tutorat, alors que l'ANI postule que son développement est de nature à accroître la qualité et l'efficacité des actions de formation, la plupart des accords reprennent les dispositions nationales relatives aux moyens conférés aux tuteurs pour l'exercice de leurs missions mais sans en donner un contenu plus précis. Il n'est donc pas excessif d'affirmer que globalement les négociateurs de branches dans ce domaine, comme dans d'autres, « en sont restés au stade des recommandations générales » (RIVIER *et alii*, 2005).

De ce point de vue, encore partiel, il apparaît pour l'instant prématuré de conclure à une éventuelle inversion dans le court terme de la tendance que nous avons pu mettre à jour. Les négociations d'entreprise qui prendront le relais des accords de branches seront de ce point de vue importantes. Elles le seront d'autant plus que la loi du 4 mai implique un dialogue renforcé entre salariés et encadrement de premier niveau quant au positionnement des actions de formation dans l'une ou l'autre des nouvelles catégories de formation proposées par l'accord national interprofessionnel.

Annexe

Les entreprises enquêtées

Dans la perspective d'une meilleure connaissance de la « construction » de la formation, des entretiens ont été menés dans dix entreprises auprès de divers acteurs : les personnes en charge de la politique de formation, dans sa définition et dans sa mise en œuvre ; la hiérarchie intermédiaire ; des représentants du personnel, et enfin des salariés, bénéficiaires ou non de formation. Dans certains cas, ces entretiens ont été complétés par la participation à des commissions formation, ou à des actions de formation. Les entretiens ont été menés entre septembre 2003 et décembre 2004. Chacune des études de cas a donné lieu à la rédaction d'une monographie.

Le choix des structures enquêtées a été dicté par le souhait d'aboutir à un échantillon d'entreprises aux configurations productives différentes, reflétant une variété de tailles et de secteur d'activités notamment, et aux rapports contrastés à la formation. À l'exception de l'entreprise Hydro, les entreprises enquêtées ont en commun l'appartenance à des groupes internationaux. Elles partagent également un resserrement des contraintes économiques, des changements d'organisation, de politique de gestion de la main-d'œuvre et de formation. Certaines rencontraient des difficultés qui ont pu aller jusqu'à la fermeture. (cf. CEREQ (2006), <http://www.cereq.fr/pdf/net-doc-21.pdf>; VERNOUX-MARION, PERSONNAZ, 2006)

Entreprise	Nombre de salariés et composition	Secteur	Taux de participation financière 2003 *	Politique de gestion de la main-d'œuvre
AGRO	230	Agroalimentaire	3,9 %	Démarche compétence stabilisée
BUS	123	Transport de voyageurs	1,9 %	Logique qualification
ATOME	650	Travaux électriques dans le secteur de l'énergie nucléaire	3,5 %	Éléments participant d'une démarche compétence
DÉPÊCHE	300	Service de presse aux entreprises (dépôt de bilan en cours de recherche)	1,5 %	Éléments participant d'une démarche compétence
HYDRO	400	Distribution d'eau	3,3 %	Logique qualification
LOGISTIC	450	Transport et logistique	1,9 % (2004)	Logique qualification
LOISIRS	1 400	Jeux	7 %	Démarche compétence stabilisée
MÉTAL	215	Métallurgie (fermeture de l'établissement en cours de recherche)	3,5 %	Éléments participant d'une démarche compétence
PHARMA	350	R&D en sciences physiques et naturelles	3,14 % (2002)	Démarche compétence stabilisée
VENTE	3 300	Vente de biens de consommation courante aux particuliers	1,6 %	Éléments participant d'une démarche compétence

* Le taux de participation financière à la formation professionnelle représente la part de la masse salariale brute annuelle consacrée à la formation professionnelle continue.

Données 2003.

Bibliographie

- BATAL C., CHARBONNIER O. (2004), « Management, organisation et formation », in : *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod, pp. 103-127 (sous la direction de Ph. CARRÉ et P. CASPAR).
- AMOSSÉ Th., DELTEIL V. (2004), « L'identité professionnelle des cadres en question », *Travail et Emploi*, n° 99, p. 63-79.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (2004), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Nrf Essai.
- COHEN V. (2005), *Monographie : l'exemple d'une société spécialisée dans la réalisation de travaux électriques dans le domaine de la production nucléaire*, mimeo.
- FOUNIER C. (2004), « Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation », *Bref Céréq*, juin.
- FRÉTIGNÉ C. (2005), *L'exemple d'un réseau de magasins spécialisés dans la distribution de biens d'équipement à la personne*, Monographie mimeo.
- GADEA C., TRANCART D. (2003), « Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal », *Formation Emploi*, n° 81, pp. 99-113.
- GÉLOT D., PÉLAGE A. (2005 a), *Une entreprise de la métallurgie spécialisée dans le roulement à billes*, Monographie mimeo.
- GÉLOT D., PÉLAGE A. (2005 b), *Le processus de « fabrication » de la formation professionnelle : le cas d'une entreprise des loisirs*, Monographie mimeo.
- GÉLOT D., PÉLAGE A. (2005c), *Le cas d'une entreprise de presse aux entreprises*, Monographie mimeo.
- GUERRERO S., HERRBACH O., MIGNONAC K. (2005), « L'engagement organisationnel des jeunes cadres : une question de soutien ou d'image », communication présentée à la 16^e conférence de l'AGRH, Paris Dauphine, septembre.
- LICHTENBERGER Y., MÉHAUT Ph. (2001), *Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue – Bilan pour un futur*, Bilan et dossier établis pour la discussion des partenaires sociaux, Paris, février, 36 p.
- LÉTONDAL A.-M. (1998), « L'évolution des rôles d'encadrement dans les projets de changement d'organisation », in : « *Le devenir de l'encadrement intermédiaire* », Cahier travail et emploi, La Documentation française, pp. 67-83.
- LICHTENBERGER Y., PARADEISE C. (2001), « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, N° 1, vol. 43, pp. 7-31.
- LOUBÈS A. (1998), « L'agent de maîtrise et de gestion des ressources humaines : éléments et réflexion », in *Le devenir de l'encadrement intermédiaire*, Cahier travail et emploi, La Documentation française, pp. 155-175.
- LUTTRINGER J.-M. (2004), « Formation professionnelle tout au long de la vie et négociation collective », *Droit social*, pp. 472-482.
- MARION I., PERSONNAZ E. (2005), *La formation dans un établissement de transport public urbain*, mimeo.
- MARION I., QUINTERO N. (2004), *Une entreprise de l'industrie pharmaceutique*, mimeo.
- MAROY C. (1994), « La formation en entreprise : de la gestion de la main-d'œuvre à l'organisation qualifiante », in *Traité de sociologie du travail* (de COSTER et PICHault coordination) De Boeck Université, pp. 275-300.
- MAZINGUE et alii (1985), *L'investissement formation*, Éditions d'organisation.
- MINTZBERG H. (1984), *Le manager au quotidien : les 10 rôles du cadre*, Éditions d'Organisation.
- MONCHÂTRE S. (2003), « Management des compétences et construction des qualifications. Comment concilier performance des entreprises et carrières individuelles », *Bref Céréq*, octobre.
- PÉREZ C., VÉRO J. (2005), *Une entreprise des industries agroalimentaires appartenant à un groupe international*, Monographie mimeo.
- PERSONNAZ E., QUINTERO N. (2005), *Regards croisés sur la formation : une entreprise de transport logistique*, Monographie mimeo.
- PODEVIN G., VERDIER E. (1989), Formation continue et compétitivité économique, rapport au secrétariat d'État à la formation professionnelle, CÉREQ, col. « Les études », n° 51.
- POMIAN J., ROCHE C. (2003) « L'évolution du management dans l'économie de la connaissance », *Humanisme et entreprise* N° 2-13.
- RIVIER et alii (2005), *La négociation sur la formation professionnelle*, Document d'études DARES n° 104 septembre.
- SOYER J. (2003), *Fonction formation*, Éditions d'Organisation.
- TANGUY L. (1986), *L'introuvable relation formation emploi*, La Documentation française.
- TROUVÉ Ph. (dir.) (1998), *Le devenir de l'encadrement intermédiaire*, Cahier travail et emploi, La Documentation française.
- VELTZ P., ZARIFIAN P. (1993), « Vers de nouveaux modèles d'organisations ? », *Sociologie du travail*, n° 1, pp. 3-27.
- ZARIFIAN Ph. (1990), *La nouvelle productivité*, L'Harmattan.