

Contribution à une socio-économie des singularités de la formation professionnelle

Contribution to a socioeconomic of the singularities of the vocational training

Résumé

Bien qu'ayant des approches dans la théorie néo-classique, la compréhension économique de la formation continue reste à consolider. La formation est un service de co-production caractérisé par des singularités définies par l'incertitude, la multidimensionnalité et l'incommensurabilité. Un acheteur utilise des dispositifs de jugement pour identifier ce qui sera, pour lui, la bonne formation. De ce fait, la concurrence ne s'effectue pas par les prix mais par les singularités identifiées par le bon, le réussi et le beau. Cet article démontre ainsi l'intérêt de la théorie économique des singularités pour penser les agencements marchands de la formation.

Mots clefs : Qualité, formation, économie des singularités, dispositif de jugement, co-production de formation, marché formation

Abstract

Although having approaches in neo-classical theory, the economic understanding of continuing education remains to be consolidated. Training is a co-production service characterized by singularities defined by uncertainty, multidimensionality and incommensurability. A buyer uses judgment devices to identify what will be the good training for her or for him. As a result, competition is not driven by prices but by the singularities identified by the good, the successful and the beautiful. This article thus demonstrates the interest of the economic theory of singularities in thinking of the trade layouts of training.

Keywords : Quality, training, economics of singularities, judgement device, co-production of training, market training

Introduction

La formation se situe dans l'espace économique, au sens de l'échange de biens et de services à des fins de satisfaction de besoins¹. Dans cet espace, la dimension financière tient une place particulière, jusqu'à tenir lieu d'espace économique, ce qui se traduit, notamment, par l'identification de la « dépense intérieure de formation » dans le « Jaune budgétaire² ». Cependant, au-delà de cet aspect très restrictif, la socio-économie de la formation est encore en grande jachère.

Cette situation alimente des traitements journalistiques souvent peu scrupuleux. Régulièrement, des articles dans des magazines, des documentaires, voire des rapports, en viennent à dénoncer ce qui serait une gabegie nationale, en tout état de cause un scandale. Le but de notre article n'est pas d'en faire l'analyse et de relever les inepties véhiculées. Il faut voir ces traitements comme le symptôme de la difficulté à appréhender la réalité de la formation, notamment sur son versant socio-économique.

La question de la qualité de la formation est devenue particulièrement prégnante dans l'espace public. Cependant, force est de constater qu'après des tentatives nombreuses, pour en faire émerger un cadre légal, réglementaire et opérationnel, depuis le début des années 1980, elle ne semble pas encore être traduite dans un dispositif d'action concret, visible et lisible³. Bien que n'étant pas l'objet central du présent article, c'est de ce point de vue que nous partirons pour chercher à inscrire la réflexion dans un nouveau cadre théorique, l'économie des singularités.

Le marché de la formation n'est pas un marché au sens de la théorie néo-classique qui nous enseigne que la demande de services rencontrerait une offre autour d'un prix d'équilibre basé sur des caractéristiques explicites. Que sont les marchés de la formation ? Il est établi que la marchandisation de la formation s'organise, d'une part, par des dispositifs à prescription (Hachtuel, 1995) et, d'autre part, au travers de dispositifs de médiation financières et contractuelles (Lacroix, 2016). Or, il convient d'étudier, plus finement, les manières dont procède l'acheteur d'une formation, qu'il soit un particulier ou un professionnel, par exemple, d'une Direction des ressources humaines d'une entreprise ? Sur quels critères s'effectue le choix ? La formation ne se laisse pas enfermer dans ses caractéristiques techniques explicites et ses modalités pédagogiques. Il apparaît que ce ne sont pas sur celles-ci que se fondent les processus de choix et d'achat. Les incertitudes sur les caractéristiques et sur la valeur symbolique sont maximales. La question de la qualité est sous-jacente. C'est sur celle-ci que la concurrence apparaît se construire, au détriment d'une approche par les prix. Cependant, la qualité de la formation ne peut pas s'appréhender comme consubstantielle au service. Elle est le résultat d'un processus de jugement personnel ou impersonnel (Karpik, 1989) et, en conséquence, la qualité de la formation est éminemment un processus relationnel et une construction sociale dont la

¹ Au sens formel de la définition de l'économie par la rareté et l'allocation de ressources, nous préférons le sens substantif donné par Karl Polanyi (1983) pour lequel l'économie se définit selon la nécessité pour les hommes et les femmes d'entretenir des relations dans un environnement naturel capable de leur fournir ce dont ils ont besoin, en particulier les moyens de leur subsistance.

² Dans la procédure budgétaire de l'État, en France, chaque projet de loi de finances comprend des documents annexés dits « jaunes budgétaires », dont un est consacré à la formation professionnelle. Y sont référencées les principales données financières et physiques relatives aux actions de formation professionnelle, quels qu'en soient les dispositifs, les financeurs et les bénéficiaires.

³ Certes, la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a créé, à l'article 8, un chapitre VI nouveau du Code du travail consacré à la : « qualité des actions de formation professionnelle continue ». Le décret d'application n° 2015-790 du 30 juin 2015, fixe six critères d'appréciation de la capacité du prestataire de formation à dispenser une formation de qualité et y ajoute un critère de conformité réglementaire.

marchandisation est le résultat, lui-même, d'un jeu de construction sociale, dans un espace relationnel entre les acteurs de la formation (Callon, 2013).

Ainsi s'ouvre une capacité d'analyse et de compréhension de l'économie de la formation permettant d'explicitier les conditions de réalisation des achats de formation dans la complexité relationnelle du marché. Notre hypothèse générale est que la socio-économie de la formation, en tant que niveau d'explication, trouve un espace de compréhension dans l'économie des singularités. C'est une approche qui se situe résolument dans l'ensemble des travaux de la sociologie économique.

Une action de formation est constituée de caractéristiques sur lesquelles l'information est par nature imparfaite. Elles ne permettent pas de fonder une démarche calculatoire qui serait au service des transactions. L'acheteur de formation utilise des dispositifs de jugement pour émettre un avis sur l'action de formation visée, sur la base de singularités. Le jugement est global. Il est émis sur le registre du bien ou du bon, en utilisant des dispositifs de jugement tels que les réseaux interpersonnels, des guides, des labels et certifications qui sont autant d'intermédiation. Ils permettent de construire une qualification à partir de laquelle s'organisera la concurrence.

Dans cet article, nous exposerons l'approche par les singularités qui permettra d'explorer trois hypothèses que nous qualifions de fortes :

- La qualité d'une formation n'est pas intrinsèque à celle-ci, mais elle est une construction relationnelle.
- Il y a une pluralité d'ordres de préférence des actions de formation selon les acteurs. Les préférences ne sont pas transitives et l'échelle n'est pas absolue.
- Un acheteur ne peut pas connaître la formation qu'il achète. Elle n'est pas seulement un bien d'expérience (Nelson, 1970, 1974) mais, l'incertitude radicale est inhérente à ce type de bien.

Dans la première partie, nous ferons un retour sur les différentes approches de l'économie de la formation dans le cadre de la théorie néo-classique. Cela permettra de mieux appréhender le niveau d'explication et de compréhension des singularités. Nous exposerons, ensuite, le cadre conceptuel de l'économie des singularités (Karpik, 2007). Il s'agit de partir des difficultés d'appréhension du bien formation, à partir du prix, en tant qu'indicateur des caractéristiques et des qualités. Le but est d'en montrer les spécificités reposant sur des situations d'action et de qualification du bien formation faites de compromis, d'interactions et de conflits potentiels et dans lesquelles le prix est une dimension marginale. Dans la troisième partie, nous en explorerons la capacité d'analyse et de compréhension de la socioéconomie de la formation sous les lumières des concepts de ce cadre théorique et notamment, sous les dispositifs de jugement. Il s'agit de montrer, ainsi, les voies de recherche qui s'ouvrent, dans le cadre des agencements marchands de la formation.

1. La formation continue dans la pluralité de l'économie de la formation

La littérature exposant la pluralité d'approches économiques de la formation est féconde en études. Cependant, elle n'offre pas de cadre unifié de compréhension des faits économiques de l'activité de formation. On cherche à savoir ce que sont les flux économiques générés par les activités de formation, le poids qu'ils représentent dans l'économie globale, où sont les modèles de « bonne gestion » et les fruits en tant qu'instruments du développement économique (Bellier et Caspar, 2005).

C'est en cherchant à répondre à trois questions qu'une approche de l'économie de la formation semble s'être constituée. Quels sont les effets de la formation sur les agents économiques (firmes et individus) ? Quels sont les effets de la formation sur les territoires ? Quels sont les flux financiers et d'effectifs physiques entre les agents économiques dans ce secteur d'activités ? Le point commun originel à ces questions était de chercher à identifier les conséquences de la mise en œuvre des actions de formation, dès lors qu'un cadre juridico-institutionnel leur donnait une existence politique et légale.

À partir d'une rapide recension de la littérature, les analyses et les cadres théoriques s'organisent autour de la recherche des valeurs ajoutées de la formation continue, de l'identification des rendements, en termes de productivité pour les firmes, des rendements pour les territoires, les rendements pour les individus et les marchés segmentés de la formation (au sens standard).

En plus de la valeur ajoutée comptable des entreprises, d'autres dimensions de la valeur ajoutée doivent être comprises. On retiendra l'insertion professionnelle, l'insertion sociale, les valeurs démocratiques, la cohésion sociale, le développement personnel et l'effet sur la santé.

Dans cette catégorie, nous plaçons en premier les différentes versions de la théorie du capital humain. Par analogie au capital physique, c'est un bien immatériel qui peut faire progresser ou soutenir la productivité, l'innovation, l'employabilité et la croissance. La formation serait un investissement (Becker, 1975 ; Lucas, 1993).

Par l'accroissement de la valeur productive individuelle, la formation qu'elle soit ou non continue, conduirait à une augmentation du salaire du bénéficiaire. Mais, l'augmentation dépendrait de la nature de la formation spécifique ou générale. L'ensemble du processus expliquerait que la formation aille prioritairement aux plus formés.

À la stricte accumulation individuelle du capital humain (Becker, 1975) ou du savoir (Lucas, 1993), un modèle alternatif postule que le savoir est un bien non rival car il peut être utilisé par un autre agent. Il n'est pas soumis à un droit de propriété (Mankiw et al., 1992).

Enfin, dans une approche néo-schumpetérienne, la formation permettrait l'innovation qui provoquerait un progrès technologique ou organisationnel qui rendrait obsolète les produits et les services du passé (Aghion et Howitt, 1992).

Cependant, les études économétriques n'ont validé que partiellement la théorie du capital humain. Concernant les effets sur les individus, si, une relation entre le niveau d'éducation (en années d'étude initiales) et le niveau de salaire semble établi (Gurgand, 2000), elle tend à diminuer dans le temps avec la propension à l'accroissement de l'éducation et elle apparaît inexistante lorsqu'il s'agit de la formation post initiale (Goux et Maurin, 1997). Le niveau de salaire serait marqué par la fonction de reproduction de la formation initiale. La formation n'aurait comme fonction que de stabiliser dans l'emploi et permettre les reconversions professionnelles. De plus, la formation continue n'aurait pas d'impact significatif sur les carrières salariales dans les entreprises formatrices. Elle atténuerait toutefois l'impact salarial négatif associé en moyenne aux transitions entre deux emplois. Les décisions de mobilité des salariés seraient assez peu sensibles aux variations de salaire offert (Fougère et al., 2001). La situation pour les individus peut aussi se comprendre au travers de la théorie du signal, selon laquelle, dans un régime asymétrique d'information sur le marché du travail, la formation conduit à équilibrer la relation entre un employeur et un salarié (Spence, 1973).

Les études économétriques cherchant à analyser le rendement de la formation continue sur la productivité des entreprises, en France, convergent vers son estimation significative.

L'investissement en formation continue serait en outre bien profitable aux entreprises, puisque celles-ci conserveraient la majeure partie de ces gains (Carriou et Jegger, 1997 ; Delame et Kramarz, 1997 ; Ballot et al., 2006). Mais, d'une part, elles pointent qu'elles ne mettent en évidence que des corrélations et le niveau explicatif comporte une grande incertitude et, d'autre part, que les résultats sont limités du fait des données utilisées (Aubert et al., 2009). Les rendements de la formation dans les entreprises ne seraient qu'apparents. En ce sens, ils ne sont pas en lien causal à la formation qui ne trouve une expression qu'au travers d'autres variables (Aubert et al., 2009).

La formation continue est aussi territorialisée. La question des territoires est étudiée, aujourd'hui, par l'étude des relations de la formation aux systèmes productifs dans une perspective de géographie économique (Carroué, 2013). La formation est une externalité positive, une dimension du système de reproduction sociale dont la compréhension s'organise dans une approche résolument systémique.

L'identification des marchés de la formation est un autre champ important d'investigation. Il apparaît que c'est du côté de l'offre de formation que les principaux regards se sont portés. La compréhension des segments de l'offre de formation a été recherchée. Par exemple, la question des concurrences entre organismes de formation dans le segment des formations en alternance a été étudiée, pour lesquels, les relations marchandes relèvent de la situation particulière des marchés publics (Zunigo, 2005). Mais, c'est la théorie des coûts de transaction qui a été mobilisée avec profit. Elle permet de mettre en évidence les spécificités du produit formation pour rendre compte de la dynamique des échanges, Elle explique la segmentation des organismes de formation, selon les types de marché sur l'axe distinction-intégration. Compte tenu de la nature du produit formation, la dimension institutionnelle est prise en compte comme facteur d'impulsion (Margirier, 1994). L'approche par l'appareil de formation vient compléter l'analyse en termes de pôles et de tutelles, de logiques de fonctionnement, de secteur et de branches et enfin, en termes de positionnement et de régulation (Voisin, 2011).

Lorsqu'on achète une formation, malgré tous les dispositifs de qualité de la formation existants, il est impossible de connaître, par nature, ce que l'on achète. Le vendeur est en effet souvent le seul à posséder l'information lui permettant de faire la distinction entre les qualités des produits de formation. Il peut vendre ainsi les mauvais au même prix que les bons. Le « marché » fait donc une sélection adverse (Akerlof, 1971). Plus précisément, la formation serait un bien d'expérience dont la connaissance se révélerait qu'à la consommation du produit-formation. (Nelson, 1970, 1974). Cependant, la formation est un service dont la nature est de co-production (Lacroix, 2016). Il en résulte que le formateur ne connaît pas, lui-même, la formation avant qu'elle ne se réalise, puisque la formation n'est pas observable en dehors des comportements en interaction (qui peuvent être désynchronisés) du formateur et du bénéficiaire. « Tester un échantillon de formation » est impossible et cela confirme que le produit-formation est un service reposant sur des singularités qui fondent son caractère de qualité.

2. L'économie des singularités, dans l'économie de la formation

Le cadre conceptuel construit par Lucien Karpik, depuis une vingtaine d'année, est d'une grande cohérence. La recherche repose sur l'observation, par exemple dans le marché des avocats, que le jugement représente, à côté de l'autorité et du prix, un principe d'organisation de la vie économique

(Karpik 1989). Elle s'inscrit dans le champ de la sociologie économique et, tout particulièrement, dans la sociologie économique des marchés (Cochoy, 2015). Les marchés ne sont pas des points de départ de l'analyse, comme cela est le cas pour la théorie néoclassique, mais ce sont des constructions sociales plurielles (Callon, 2013) où des formes de coordination sont à l'œuvre. Les processus de qualification des biens conduisent à leur singularisation, dans le cadre de marchés définis comme des ensembles de dispositifs collectifs et sociaux permettant d'atteindre des compromis et des arbitrages sur la qualification des biens et sur leur valeur (Callon et al., 2013).

Dans un premier temps, un retour sur la question des prix de la formation est effectué afin d'en montrer toute la relativité. Cela permet, ensuite, d'exposer les principaux concepts de la théorie de l'économie des singularités afin de mettre en évidence, notamment, son encastrement dans des dispositifs de jugement.

2.1. La relativité des prix de la formation

Bien qu'ayant des coûts, la formation n'apparaît pas se construire dans l'espace social et économique par une concurrence sur les prix. Ceux-ci sont relatifs au processus d'achat lui-même (Lacroix, 2016). Souvent, le prix semble bien secondaire face au jugement porté sur un organisme de formation ou sur une action de formation. Ainsi, la formation ne se réduit pas à la caractéristique du prix qui, dans la théorie économique néoclassique, concentrerait l'ensemble de l'information nécessaire sur le service. Ceci est d'autant plus vrai que le prix de la formation est dissocié d'une relation offre-demande. Par exemple, ses régulations apparaissent proches de celles observées dans les marchés des vins (Chiffolleau et Laporte, 2004). Les prix de la formation possèdent une autonomie symbolique.

Dans le processus d'achat, l'acheteur n'est pas en mesure de classer des formations sous une hiérarchie objective à classement transitif. Les formations sont plutôt marquées par une pluralité de « qualités » dont les valeurs sont propres à chaque acheteur ou, plus précisément relatif au couple formé par le prestataire de formation et l'acheteur. D'autant que celui-ci est rarement le bénéficiaire final de l'action de formation. Enfin, la formation se situant dans des marchés régis par l'incertitude, l'acheteur ne peut pas savoir, au moment de l'achat, ce que sera la « bonne » formation.

Cela explique pourquoi, dans le champ de la formation, existent des :

- dispositifs d'intermédiation tels la « prescription », les portails internet d'orientation, le conseil en évolution professionnelle... ;
- normes qualité ;
- certifications et des labels.

Ainsi, les processus d'achat de la formation nécessitent des intermédiations pour que la relation de confiance puisse s'établir entre l'acheteur et le prestataire de formation. Cela explique pourquoi existent des dispositifs d'intermédiation tels la « prescription », les portails internet d'orientation, le conseil en évolution professionnelle, des normes qualité, des certifications et des labels. Il nous faut donc comprendre les mécanismes sociologiques et les logiques d'action à l'œuvre.

En première piste d'analyse, nous devons prendre en compte que l'activité de formation se construit et s'organise selon deux modèles alternativement mobilisés par les acteurs des agencements marchands de la formation :

- Modèle de l'originalité dans des registres d'unicité, d'authenticité et d'incomparabilité. Il repose sur l'existence de niches dans lesquels des prestataires de formation adoptent une offre

originale en contenus ou en pédagogie.

- Modèle de la personnalisation, au travers d'actions de formation sur-mesure, où la relation pédagogique est toujours singulière par un fort degré de personnalisation en vue de favoriser, d'une part, les apprentissages et, d'autre part, l'engagement dans une relation pouvant s'inscrire dans une certaine durée.

2.2. La théorie de l'économie des singularités

C'est en direction de la théorie économique alternative des singularités (Karpik, 2007, 2008, 2009) que nous nous tournons pour comprendre les processus économiques à l'œuvre dans le champ de la formation. Celle-ci apparaît plus propice à fournir un cadre descriptif et explicatif des phénomènes observés.

Cette théorie repose sur le concept de singularité qui doit être compris comme la qualité d'un bien ou d'un service, permettant de porter un jugement sur ce bien ou ce service. Les singularités apparaissent au moment où le consommateur ne fait plus un calcul à partir de l'attribution d'un poids à chaque caractéristique d'un produit ou d'un service, pour le conduire à la décision d'achat. En ce sens, elles conduisent à infirmer, aussi bien, la théorie de Lancaster des produits aux caractéristiques différenciées (1966), que celle de Nelson des biens d'expérience et des biens de confiance (1970, 1974).

L'incertitude sur les qualités est radicale car le bien ou le service sont inconnus avant la transaction et même avant la consommation et, elle implique nécessairement le recours à des dispositifs de jugement pour produire de la connaissance. Le consommateur appréhende globalement les caractéristiques, dans un processus de jugement qu'il émettra sous la forme du bon, du beau, du grand ou de l'agréable, liée au caractère incertain des qualités.

Un produit singulier ne se situe pas dans le jeu de la concurrence par les prix, telle que la théorie néo-classique le postule, mais dans celui de la concurrence symbolique par les singularités. C'est donc la qualité perçue et jugée qui permet la concurrence entre les producteurs et entre les produits. Il en découle que les singularités (les qualités), à partir desquelles un acheteur construit son jugement préalable à l'achat, sont incommensurables, ce qui signifie que le produit singulier échappe à une hiérarchisation extérieure au consommateur. Enfin, les biens et les services singuliers sont, par nature, multidimensionnels. Cela conduit à ce qu'un marché des biens singuliers soit opaque et qu'il fonctionne par opportunisme. C'est la conjonction particulière des qualités effectuée par l'acheteur qui lui permet de conduire à l'acte d'achat. Dans ce marché, le consommateur fonctionne par jugement sur les qualités qu'il perçoit des biens et des services. En conséquence, l'économie des singularités est « encadrée dans des dispositifs de jugement » (Gadrey, 2008). Les dispositifs de jugement transmettent une valeur singulière à chaque bien ou service, tout en étant incapables de fournir des informations factuelles sur des qualités supposées pré-existantes.

Lucien Karpik identifie cinq dispositifs de jugement⁴ auxquels il associe trois catégories de régimes⁵

⁴ Les réseaux et relations interpersonnelles, les appellations, les labels, les marques et les certifications, les critiques, guides et autorités symboliques, les classements, hit parades et palmarès, enfin, les confluences qui sont des techniques de mise en valeur sélective sur les lieux de ventes et de canalisation des consommateurs.

⁵ Les régimes à dispositifs personnels basés sur le réseau des relations interpersonnelles ; les régimes à dispositifs impersonnels où la connaissance porte sur les contenus spécifiques des produits ; les régimes à dispositifs impersonnels formels où la connaissance porte

de coordination économique (Karpik, 2007, 2008).

Les dispositifs de jugement ne visent pas une information universelle sur un produit ou un service. Ils orientent l'espace cognitif du consommateur vers des choix, par une connaissance dirigée et crédible (Spence, 1973). En fournissant une connaissance crédible, bien que facultatifs, le consommateur ne peut se passer des dispositifs de jugement. Ceux-ci peuvent être en concurrence et ils ne lui restituent du monde, qu'un objet interprété dans une représentation de producteurs ou de consommateurs (Karpik, 2009 ; Chameroy, 2013 ; Rodet, 2013).

Les régimes de coordination permettent l'ajustement entre le produit qualifié, le consommateur et les dispositifs de jugement. Ce sont des dispositifs de marché. Ils s'organisent, selon la taille du marché et les formes d'intervention du producteur.

La formation des prix des produits singuliers est ainsi expliquée par la théorie (Aggeri, 2008). Les prix sont en relation non-linéaire avec le classement des qualités car, par nature, il n'existe pas de relation transitive des prix. Un acteur peut préférer la qualité A à la qualité B, sans que les prix des produits ou des services porteurs de ces qualités ne soient forcément dans la même relation d'ordre. La concurrence par les qualités prime sur la concurrence sur les prix, ce qui se traduit par la recherche du « bon » produit ou du « bon » service, indépendamment des prix.

3. L'économie de la formation s'encastre dans ses singularités

Nous entendons la formation comme des ensembles d'activités sociales visant le développement de compétences de personnes, au travers des situations formelles d'apprentissage, résultant de compromis politiques entre des acteurs publics et privés, dans le cadre de dispositifs juridiquement définis. Aujourd'hui, la formation prend des formes de plus en plus diverses alliant le présentiel, la distance synchrone ou asynchrone et toutes les configurations possibles entre ces dimensions. Comme pour toutes les activités de services, la question numérique modifie en profondeur les relations entre les prestataires de formation et les clients (entreprises, autorités publiques ou particuliers) et les relations pédagogiques et les situations d'apprentissage. Cependant, cela ne semble pas modifier la nature des singularités, bien que les tentatives de désingularisation soient nombreuses par la recherche de mise en œuvre de standards, de normes, de certification et de critères dits de qualité. Nous verrons qu'à l'inverse, cela tend à concourir à assoir la formation dans un champ de singularités.

Dans cette partie, après avoir caractérisé les marchés de la formation, nous montrons, dans un deuxième temps, en quoi la formation se définit comme un ensemble de singularités, reposant sur des jugements liés au bon. Cela résulte du fait que l'action de formation est incertaine, incommensurable et ses caractéristiques sont multidimensionnelles. Dans un deuxième temps, il s'agit de définir les objets socio-techniques que sont les dispositifs de jugement mis en place et utilisés et résultants de nombreux compromis sociaux mais aussi, reflets de cadres idéologiques à l'œuvre.

3.1. Caractéristiques marchandes de la formation

La formation professionnelle et continue est un ensemble de dispositifs à caractère juridico-institutionnels, de pratiques sociales et pédagogiques, visant des apprentissages à vocation principale

sur la position relative des produits.

d'activité professionnelle, cogérée par les partenaires sociaux et des autorités publiques, articulant les champs de la pédagogie, des systèmes de formation, du travail et de la production des moyens d'existence. Dans l'imaginaire français, la formation serait née, dans les années 1970 et 1971, sur la base d'un consensus social d'une obligation fiscale de dépenses par les entreprises et d'un investissement public permanent. En 2014, une réforme légale a renversé, pour les entreprises, l'objectif principal qui est devenu une obligation sociale de former et d'entretien des compétences.

En tant que construction sociale, le marché de la formation est la manifestation de relations marchandes visant l'échange d'un bien formation contre une rétribution monétaire. Trois types d'acteurs sont en interactions : les clients, les consommateurs et les prestataires de formation. Ces interactions s'organisent dans des actions collectives qui sont des agencements marchands (Callon, 2013) où des jeux de tensions mêlent des procédures formelles, des règles juridico-conventionnelles, des relations sociales pour traduire, intéresser, capter, ajuster, associer une offre aux attributs multiples à des besoins et à des attentes.

Figure d'acteur	Niveau d'action	Type	Statut
Prestataire de formation	Contrat direct avec le client	Organisme de formation	Personne morale ou physique
	Contrat indirect avec le client	Formateur	Personne physique principalement
Client	Achat direct	Entreprise	Personne morale
		Particulier	Personne physique
	Niveau d'intermédiation et d'achat indirect	Organisme paritaire	Personne morale privée
		Autorité publique	Personne morale publique
Consommateur	Indirect	Salarié	Personne physique
		Demandeur d'emploi	Personne physique
	Direct	Particulier	Personne physique

Tableau 1 : Répertoire des acteurs à l'œuvre dans les agencements marchands de la formation

Les agencements marchands prennent des formes différentes selon les types d'acheteurs que sont les clients. Ainsi, ceux du secteur public sont soumis aux règles et aux procédures formelles des achats publics. Elles sont censées garantir l'accès aux marchés publics de toutes les entreprises et garantir la concurrence. Pour les entreprises du secteur privé, deux principaux dispositifs co-existent. En premier lieu, des entreprises achètent directement à des prestataires de formation. Dans certains cas, cela peut prendre la forme d'accords cadre de droit privé et, dans les autres cas, c'est la forme d'achat direct. Une situation moins fréquente consiste à ce qu'un organisme paritaire collecteur agréé⁶ (OPCA) préachète des actions de formations à des prestataires pour, ensuite, en faire bénéficier ses entreprises adhérentes. Dans ce cas, l'OPCA joue le rôle d'un intermédiaire. Il finance la formation mais surtout,

⁶ Les OPCA sont des organismes paritaires collecteurs agréés chargés de collecter les fonds de la formation professionnelle continue et de financer la formation des salariés. Ils sont gérés par les partenaires sociaux et contrôlés par l'État. Ils appliquent les priorités définies par les branches professionnelles. Certains OPCA appuient et conseillent des entreprises et les salariés en aidant à l'émergence des besoins en compétences, ou sur des solutions emploi-formation globales.

il assure la fonction achat en lieu et place de l'entreprise. Par ailleurs, la question de la qualité de la formation est devenue centrale, avec toutes les questions qu'elle pose.

La figure du consommateur est celle du bénéficiaire, de l'utilisateur, du formé ou de l'apprenant. Autant de vocables rendant compte de conceptions particulières. Pour ce qui nous intéresse, il s'agit de comprendre que le consommateur est une personne physique mobilisée dans des situations socio-techniques d'apprentissage. Dans les agencements marchands de la formation, il existe une ambivalence particulière. Le consommateur n'est-il pas aussi le client du client ? Entre ceux-ci, le prestataire de formation ne joue qu'un rôle d'intermédiaire, d'une part, entre les salariés et l'entreprise et, d'autre part, entre les particuliers, par exemple, en situation de demande d'emploi, et l'autorité publique. Les clients recherchent aussi l'assentiment et la satisfaction des personnes, en vue de réaliser leur attachement, notamment, politique. Ainsi, les relations marchandes entre les acteurs de la formation sont d'une réelle complexité.

Jusqu'à présent, la figure du consommateur a été tenue à l'écart de la formation, à l'exception notable de règles introduites dans le Code du travail relatives à la publicité et aux mentions trompeuses. Cela pourrait laisser à penser que cette activité différerait d'autres activités économiques. C'est oublier que la forte porosité qui existe, par exemple, avec des activités touristiques ou du champ du conseil, ou encore que, pour certains producteurs de matériels, la formation est devenue un moyen puissant de prescription et d'attachement des consommateurs, professionnels notamment.

En complément, nous devons inclure dans l'analyse les relations de formation entre les personnes physiques que sont les formateurs et les bénéficiaires (apprenant). L'objectif est de catégoriser les situations d'achat de formation. Le formateur peut être commandité par l'organisme de formation⁷ au travers d'un contrat de travail ou d'un contrat commercial. Le bénéficiaire peut être l'acheteur direct de la formation ou, plus généralement, un agent économique bénéficiant indirectement de l'achat, en tant que salarié ou en tant que demandeur d'emploi, plus rarement, en tant que particulier. Leur croisement conduit à quatre situations, comme le montre le tableau suivant :

	<i>Bénéficiaire indirect</i>	<i>Bénéficiaire en relation commerciale directe</i>
<i>Formateur commandité (indirect)</i>	1 L'action de formation est achetée par un acheteur d'une entreprise ou d'une administration publique (un responsable de formation, par exemple) ou par un acheteur public, dans le cadre des programmes destinés aux demandeurs d'emploi.	2 Cas peu fréquent, représentant moins de 3,9 % de l'ensemble.
<i>Formateur en relation commerciale directe</i>	3 Idem ci-dessus mais dans une proportion bien inférieure parmi les situations d'achat.	4 Cas particulièrement rare (guide haute montagne, par exemple).

⁷ Dans cet article, nous entendons l'organisme de formation, dénommé prestataire de formation, comme une personne morale organisant l'activité formatrice de personnes physiques appelées les formateurs, dans un lien de subordination ou un lien commercial.

Tableau 2 : Catégorisation des situations d'achat de formation

Pour chacune des quatre situations identifiées dans le tableau 2, nous pouvons examiner, pour chacune d'entre elles, ce que sont les principaux dispositifs de jugement, les régimes de coordination⁸ et de formation des prix.

⁸ Un régime de coordination se compose d'un consommateur, d'un produit qualifié et d'un dispositif de jugement qui est constitué des composantes essentielles des agencements marchands. Ils se distinguent, les uns des autres, par des modalités particulières de qualification d'un produit, d'engagement des clients et des consommateurs dans la relation marchande et des formes d'intervention des dispositifs de jugement dans la relation marchande (Karpik, 2007)

Situa-tion	Producteur	Consommateur	Dispositifs de jugement	Régime de coordination	Formation du prix
1	Organisme de formation et formateur commandité	Acheteur direct et bénéficiaire indirect	Certifications et labellisation des organismes de formation (ISO, OPQF, NF) Prescriptions par les organismes paritaires de la formation (OPCA et OPACIF)	Régime se caractérisant par l'étendue du marché, l'intensité de la recherche du profit à court terme et une logique de référence à l'originalité. Les régimes de l'opinion experte est aussi présent dans lequel le client délègue le jugement conditionnel à un « tiers de confiance ».	Sur la base de catalogues, avec une forte dissociation possible entre les coûts et les prix
2	Formateur en direct	Acheteur direct et bénéficiaire indirect	Réseaux interpersonnels, basés sur les réputations et les confiances réciproques. Organisations professionnelles	Régime se caractérisant par la prééminence des réseaux professionnels liant des formateurs à des clients. La formation est souvent une pièce d'un ensemble dans une logique de conseil et de consultance qui permettent d'acquérir une réputation d'expert. Les publications confortent cette dimension.	Deux logiques de prix sont à l'œuvre : celle du « luxe » où sur la base de la réputation, le client s'achète un nom en payant un prix élevé ; celle de l'approche à « bas coût » où il s'agit d'obtenir les prix les plus faibles possibles.
3	Organisme de formation et formateur « commandité »	Bénéficiaire en direct et financeur indirect	Réseaux personnels ou réseaux prescriptifs Listes diverses de « formation » du compte personnel de formation (CPF)	Régime de l'opinion experte et ancrage dans le marché des certifications (certificat, diplôme, brevet, etc., pour les personnes).	Les marchés sont restreints et représentent autant de « niches » qu'il y a de nombreuses certifications.
4	Formateur en direct	Acheteur et bénéficiaire en direct, se confondant	Listes de prescription	Régime de l'authenticité	Les prix peuvent être sur un registre faible de la relation contractuelle.

Tableau 3 : Dispositifs de jugement et régimes de coordination, selon les situations de formation

Cette grille de lecture des situations de formation contribue à identifier les caractéristiques des acteurs qui influencent les relations marchandes. Elle permet de comprendre les logiques à l'œuvre dans les agencements marchands de la formation et les tensions entre les parties prenantes. Notamment, les

dispositifs de jugement structurent l'agencement marchand en tant qu'ensemble de mécanisme d'ajustement entre le prestataire de formation et le client. Cela conduit à ce que les jugements sur la qualité reposent, principalement, sur les réseaux personnels et sur la confiance personnelle ou impersonnelle, ainsi que sur les processus de réputation. Il en résulte que les jugements ne sont pas formalisés sur les biens eux-mêmes. Ils se construisent sur les sources de confiance et la fidélité envers un prestataire. L'achat de formation prend l'apparence d'une focalisation sur le bien qu'est l'action de formation alors que c'est l'orientation du client vers le prestataire qui importe et l'emporte. Le client tend plus à acheter la réputation d'un prestataire de formation. Pour y parvenir, il utilise les dispositifs de jugement qui lui sont à disposition et avec lesquels il cherchera à établir une relation de confiance.

3.2. Les formations comme ensembles de singularités

Les caractéristiques fondamentales que sont l'incommensurabilité, la multidimensionnalité structurée, l'incertitude radicale sur la qualité, le processus de jugement et la recherche de confiance, caractérisent une économie des singularités (Karpik, 2007). Appliquons à la formation ces dimensions théoriques. Nous verrons que, d'une part, la formation remplit le critère de prééminence de concurrence par les qualités (jugement sur le bon) plutôt qu'une concurrence par les prix et, d'autre part, les trois critères de singularité vérifient que l'activité de formation est un service singulier, constitutif d'une économie des singularités.

3.2.1. La formation se juge par le « bon »

La première question à se poser est celle-ci : Qu'achète-t-on lors d'un achat de formation ? Cette question porte l'apparence de l'évidence. Une action de formation aurait pour objectifs la promotion, la qualification, la reconversion ou d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement de connaissances⁹. Cependant, cette question est plus complexe. Rien n'indique, hors de considération juridique ou du fonctionnement d'instances paritaires entre employeurs et organisations syndicales de salariés, que ces objectifs soient les objectifs réels. En effet, c'est là qu'intervient, dans l'acte d'achat, le processus de jugement mobilisant un dispositif particulier, comme nous les avons vus ci-dessus. Le client, ne pouvant pas sérier les caractéristiques des actions de formation, se réfère à un processus de confiance et de promesse. Nous définissons l'achat de formation, dans une acception large, comme tout achat formel du point de vue contractuel, toute mise à disposition par un financeur, toute prescription et injonction et toute action d'accès à une formation, encadré par un contrat ou une convention.

Acheter une formation, selon les différents niveaux de client-acheteur (DRH, financeur, bénéficiaire, etc.) peut signifier acquérir :

- Une valeur symbolique (« j'ai fait telle formation » ; « Je me suis formé à ») ;
- Une valeur d'usage (« j'ai appris que... ») ; « Je sais faire... ») ;
- Une valeur d'échange (« cette formation me permet de prétendre à..., d'accéder à... ») ;
- Une valeur de capital social ou de signal (« je souhaite être reconnu, embauché ou augmenté car... »).

⁹ En France, une typologie des actions de formation est donnée par l'article L.6313-1 du code du travail et détaillée aux articles L.6313-2 à L.6313-11 du code du travail.

- Une valeur obligataire (« je me libère d'une obligation légale » ; « je me garantis d'un risque juridique »).

Étant donné que la formation est une activité de promesse, dans laquelle aucune des parties impliquées (acheteur, DRH, organisme de formation, formateur, apprenant) ne peut réellement préjuger de sa réalisation, la formation est basée sur la confiance, alors que, même le formateur ne connaît pas l'état futur de la formation en tant que co-production. En ce sens, la formation n'est pas un bien de confiance (Nelson, 1970), tout en étant une relation de confiance. Celle-ci est une relation de délégation. Le déléguant donne sa confiance à un délégué qui, de ce fait, émet une créance au premier. La confiance se construit sur un système d'asymétries. Concernant les formations, l'acheteur ne peut pas les comparer car la connaissance sur des caractéristiques est absente. Or, puisque la rationalité semble interdite, l'acheteur se tourne vers les dispositifs de jugements organisés dans des régimes de coordination particuliers structurés que l'on appelle marchés (Karpik, 2007).

En leur sein, les critères de jugement relatifs à la formation s'exercent action par action, à partir de la relation singulière entre un formateur et un apprenant. Ce qui sera attendu le plus, c'est le « bon formateur ». Dès lors, le recours à des « mercenaires », sous la forme de formateurs indépendants, n'apparaît pas être un handicap pour les organismes de formation ou les acheteurs. Le « bon formateur » est celui qui sait nouer des relations de confiance avec le groupe et chacun des apprenants. Personne ne se préoccupe des compétences pédagogiques, en tant que telles, que les formateurs posséderaient. Ce qui sera regardé concerne leur parcours professionnels attestés qui, dès lors, tiennent lieu de qualification de formateur. La recommandation et la réputation importent plus que le diplôme ou la certification professionnelle. La compétence pédagogique apparaît secondaire car elle échappe à l'espace cognitif de l'acheteur. Si bien que celui-ci s'en remet à des dispositifs de jugement pour déterminer le « bon » organisme de formation et le « bon » formateur. Seul un jugement d'ensemble sur une formation permet de différencier l'incertitude. Il suffit d'écouter, autour de soi, comment des salariés, des responsables de formation ou des conseillers de structures, parlent d'actions de formation ou d'organismes de formation. Les qualificatifs employés et que l'on entendra le plus souvent sont « bonne », pour une formation, ou bon pour un organisme de formation. Les relations économiques dans le champ de la formation sont donc des singularités indissociables des caractéristiques de la formation. Les prix ne sont pas une caractéristique de concurrence mais sont, individuellement, l'expression du jugement porté sur une qualité.

3.2.2. La formation est un service incertain, multidimensionnel et incommensurable

Concernant le **critère de l'incertitude radicale**. La formation apparaît dans toute sa singularité en tant que service, car :

- Au-delà des règles et des dispositifs qui régissent la formation professionnelle en France, ce sont les parts importantes d'interprétation et d'invention, à l'œuvre pour adapter les formes et les pratiques aux contextes, qui expliquent l'incertitude. Dans ce sens, la formation n'est pas une mécanique applicative mais une praxéologie.
- Au-delà des programmes et des objectifs de chaque action de formation, la formation est résolument imprévisible dans sa réalisation et, dans ce qui sera effectivement vécu, tant par la personne en charge d'animer l'action que par les participant(e)s.
- Au-delà des recherches de standardisation, notamment, dans une approche de la qualité par des démarches normatives, l'invention et l'adaptation circonstancielle demeurent les

conditions d'existence des formateurs et, ce faisant, de la formation.

Mais, d'une manière plus profonde, l'activité de formation est une relation de co-production qui structure les échanges entre les parties-prenantes. La formation n'est pas un service homogène. Au cours de la relation de service, le bénéficiaire contribue à l'élaboration même du service de formation, dans une étroite collaboration avec le formateur (Lacroix, 2016). En conséquence, la formation n'est pas connue avant que le service ne soit effectivement mis en œuvre. Ses qualités sont interdépendantes, comme elles le sont pour le vin et proviennent d'un jugement global. L'incertitude radicale sous-jacente à la nature du service de formation, génère que son achat est un échange basé sur des promesses à double sens entre le formateur et le bénéficiaire, ne peut être levée par la seule information (malgré les règles légales existantes) et, en final, provoque des échecs de fonctionnement des marchés de formation.

Concernant le **critère de l'incommensurabilité**. Dès lors, la qualité perçue est incertaine, d'autant qu'elle peut parfaitement se loger dans la « qualité de relation », indépendamment des apprentissages effectivement réalisés. Le « j'ai aimé » ne dit rien sur l'acte formatif en propre. Et encore, on se restreint là au bénéficiaire final de la formation. L'incommensurabilité devient d'autant plus forte et prégnante que l'on incorpore à l'analyse les autres parties prenantes que sont l'acheteur de formation, le « prescripteur » ou l'organisme de formation. Il est impossible de classer une formation par rapport à une autre dans l'absolu. Certes, pour certaines formations, on cherche à prendre en compte l'indicateur des sorties de formation vers l'emploi. Mais cela reste très partiel et, d'une manière générale, il n'existe pas de hiérarchie collective.

Concernant le **critère de la multidimensionnalité structurée**. L'appréhension de la qualité d'une formation ne provient pas d'un ensemble fini et observable de caractéristiques mais d'un jugement global sur l'activité de formation. La formation n'appartient pas à l'ensemble des biens différenciés au sens de K. Lancaster (1966). Elle se distingue aussi des biens de confiance (Nelson, 1970, 1974), (Darby et Karni, 1973) où l'information relative à un produit serait inaccessible au consommateur mais détenue par le vendeur. Certes, on peut chercher à différencier, dans le réel d'actions de formation, des critères voulus comme objectifs, par l'utilisation de grilles d'évaluation dites « à chaud ». Or, dans les faits, les caractéristiques de la formation ne peuvent être autonomisées et même, les composantes de la formation ne sont pas séparément identifiables du fait de leurs étroites interdépendances. En conséquence, la formation est bien un service indivisible dans ses caractéristiques.

La pluralité des jugements de qualité est aussi postulée par l'école des conventions (Eymard-Duvernay, 2009). La qualité est propre à chaque acteur et il n'en existe pas d'échelle universelle alors que, dans l'économie standard, une telle échelle de préférence existerait. Pour ce qui concerne la formation, cette approche de l'économie néo-classique ne résiste pas à l'épreuve de l'analyse et l'incommensurabilité de l'action de formation l'ancre dans l'économie des singularités. Cette situation est source de tensions entre les acteurs de la formation et en éclairent les débats récurrents sur la qualité de la formation. Chaque acteur fonde son regard et son discours sur une vision qui lui est propre et singulière. Par exemple, le DRH mettra en avant ce qu'il perçoit être une capacité d'adaptation de l'organisme de formation aux objectifs formels de l'entreprise, tandis que le salarié regardera ce qu'il perçoit en matière de capacités opérationnelles immédiates ou, encore, sur la possibilité de l'afficher dans son curriculum vitae. Le financeur se préoccupera de la « traçabilité administrative » que l'organisme de formation est capable de réaliser et du respect des règles de droit. Ces exemples rapides montrent combien la recherche d'une échelle absolue de qualité de la formation

est vaine. Nous pouvons en conclure que la « qualité universelle » est un fantasme introuvable et que la compréhension des processus à l'œuvre est permise par l'économie des singularités.

Cela semble valider les trois hypothèses fortes exposées dans l'introduction : La qualité d'une formation n'est pas intrinsèque à celle-ci. Il y a une pluralité d'ordres de préférence des actions de formation selon les acteurs. Enfin, un acheteur ne peut pas connaître la formation qu'il achète.

3.3. Les formations dans les dispositifs de jugement

Les signes de qualité augmentent l'efficacité du système d'échange en faisant baisser les coûts de transaction (Akerlof, 1970). Pour dissiper ce qui apparaît être une opacité des formations et faire un choix raisonnable d'achat, l'acheteur d'action de formation s'appuie sur des dispositifs de jugement. Ceux-ci sont des « délégués » auxquels l'acheteur s'en remet volontairement (Jourdain, 2010). La relation entre l'acheteur de formation et les dispositifs de jugement comporte un caractère de dépendance et de confiance. Ils lui proposent une connaissance orientée pour lui permettre de guider son choix dans l'ensemble des possibles.

L'achat de formation est moins le résultat d'une confrontation entre une offre et une demande que la mise en œuvre de dispositifs de jugement qui n'assurent pas la transparence mais, jouent le rôle d'un filtre de connaissance (Karpik, 2009 ; Jourdain, 2010) qui participe à la construction d'une relation particulière entre le service formation et les acteurs qu'ils soient les acheteurs et/ou les bénéficiaires. Ces dispositifs de jugement sont autant de régulateurs de confiance où celle-ci peut être définie comme une « relation de délégation ancrée dans le symbolique » (Karpik, 2009, p. 174). Ainsi, l'achat de formation se réalise sur des registres différents de ceux habituellement affichés, comme nous l'avons vu ci-dessus. Dans ce cadre, la qualité n'est pas appréhendée comme consubstantielle au service de formation. Elle est le résultat d'un processus, dont les dispositifs de jugement vont rendre compte, en fournissant une connaissance orientée, en direction des acheteurs de formation.

Les premiers dispositifs de jugement identifiés sont personnels. Il s'agit, tout particulièrement, des réseaux cognitifs et corporatifs. Pour les premiers, avant de conduire des investigations et des recherches sur des actions de formation, un responsable de formation tendra, assez souvent, à demander à un collègue, ou à un pair, s'il connaît un organisme de formation pouvant répondre à son besoin. Pour les seconds, les organisations professionnelles sont aussi d'importants dispositifs permettant de partager une information qualifiée. Cela conduit, d'une part, à ce que les relations interpersonnelles soient les premiers ressorts d'accès à l'information, préalables à l'achat de formation et, d'autre part, que la question des réputations des organismes de formation et des produits de formation soit au centre du processus et, de tous les tiers d'intermédiation, dans le jeu de singularisation.

Les acheteurs de formation mobilisent aussi des dispositifs impersonnels. Les organismes de formation n'ayant pas, en tant que tels, de valeur ajoutée, les jugements s'effectuent, notamment, au travers des appellations. La « labellisation qualité » ou la certification sont censées permettre le jeu de la concurrence par les prix, en standardisant l'information disponible sur les formations en directions des acheteurs (entreprises, particulier, organismes paritaires, etc.). Or, le produit formation n'est pas réductible à un ensemble de caractéristiques – un panier -, au sens de Lancaster (1966), résultant, notamment, du fait que la formation est, en premier lieu, un service en co-production. En conséquence, les acheteurs se tournent, d'une part, vers les certifications des organismes de formation et, d'autre part, vers les titres professionnels pour les formateurs, afin de rechercher la « bonne » formation. D'autres dispositifs peuvent être mobilisés, comme les listes d'organismes référencés par

les organismes financeurs (les OPCA, par exemple), ou encore, des « métacatalogues numériques ». La qualité de la formation se construit à partir de dispositifs de jugement, au sens d'objets socio-techniques. Ceux-ci ne sont jamais indépendants, par nature, de leur environnement politique et social, résultant d'un ensemble de compromis dans les rapports de force à l'œuvre entre les groupes d'acteurs. À ce titre, un dispositif de jugement, en tant que système interprétatif, s'encastre toujours dans un réseau des acteurs et des parties-prenantes, tissant ou comportant tant des liens faibles que des liens forts (Granovetter, 2008). Le dispositif de jugement apparaît être un opérateur d'activation de réseaux à liens faibles.

Dans la théorie économique standard, la question de l'information relative aux caractéristiques du bien ou du service est centrale. L'asymétrie de l'information conduirait à des situations différenciant les produits. Ainsi, le bien de recherche est celui pour lequel la qualité est évaluée en inspectant le bien avant son achat. Le bien d'expérience est celui dont la qualité n'est connue qu'après sa consommation (Nelson, 1970) et, le bien de confiance est celui où la qualité ne peut être connue et évaluée, même à l'issue du service. Les informations imparfaites et asymétriques sur les marchés créent une incertitude pour le consommateur mais aussi, dans le cas de la formation, pour le producteur qu'est le prestataire de formation. Cela génère ce que l'on peut appeler un régime de double asymétrie d'information. L'information est appréhendée comme effets pervers en termes d'aléa moral, de sélection adverse, d'opportunisme de l'agent,... où l'objectif devrait être de mettre en place des moyens pour revenir à une information parfaite.

Cependant, nous avons montré comment l'économie des singularités permet de dépasser la question de l'information imparfaite de la théorie néoclassique. La formation relève des processus de singularisation où les dispositifs de jugement opérationnels prennent la place des considérations de choix sur la base de caractéristiques dits de qualité ou de descriptions explicites. C'est dans ce cadre que l'action marchande peut être comprise comme un agencement, dans une situation d'incertitude, articulant l'exploration des possibles, l'expérimentation sociales et la domestication du marché (Cochoy, 2015).

Conclusion et perspectives

Construire une réflexion socioéconomique sur la formation est nécessaire pour introduire un renouveau de la pensée sur ce champ d'activité. Une compréhension plus aigüe de l'action collective de formation est ainsi recherchée et constitue un enjeu de plus grande efficacité et d'efficience. Elle ne peut que conduire à se plonger au cœur de ce qui fonde l'activité singulière de formation. C'est à ce titre que l'économie des singularités apporte une heuristique bénéfique à la compréhension économique des processus de formation. La singularité est inhérente à l'activité de formation qui, par nature, est complexe, systémique et d'une co-production de service. Bien entendu, toute la densité de l'économie des singularités ne peut être exposée dans l'espace réduit de cet article. Nous avons fait le choix de concentrer l'analyse sur les conditions d'existence des singularités et d'effleurer les dispositifs de jugement. Ce faisant, cette première analyse devra être complétée par l'étude approfondie des dispositifs de jugements et par celle des régimes de coordination, en tant que marchés de la formation. Plus profondément, il serait pertinent de s'interroger sur leurs articulations au sein d'agencements marchands (Callon, 2013). Nous devons mieux comprendre, d'une part, en quoi certains cadrages participent-ils de la singularisation et, d'autre part, comment les dispositifs de jugements contribuent-ils aux agencements marchands ? Enfin, la question de la valuation de l'action de formation demeure ouverte.

Le prix est un mauvais indicateur de la qualité de la formation et, surtout, il ne fonde pas les concurrences. Nous avons montré que la qualité n'était pas pré-existante au regard de la complexité du service de formation, qu'elle ne constituait pas un ensemble homogène et cohérent et qu'elle n'avait pas de caractère universel. Le prescripteur, le financeur, l'acheteur, le client ou le consommateur contribuent, chacun pour ce qui le concerne, au jugement sur la formation par des usages et des techniques d'exposition qui leur sont propres et en concurrence les unes avec les autres. Il semble bien que la formation se caractériserait par la juxtaposition de systèmes de singularisation, propres à chaque type d'acteurs que sont les clients et les consommateurs, rentrant dans des jeux de concurrence générant autant d'espaces de tension. Ces systèmes articuleraient des dispositifs de jugement reposant sur des valeurs (en tant que représentations du souhaitable), des normes d'action et des résultats attendus, qui tendraient à qualifier différemment les couples prestations de formation - clients ou prestations de formation - consommateurs.

Enfin, in fine, aucun acteur ne peut pronostiquer d'une qualité absolue d'une formation qui reste, même à son issue, très incertaine et se réduit au soliloque d'apprentissage du consommateur de la formation, dans une sorte de solipsisme pédagogique.

Bibliographie

- AGGERI, F. (2008). « La singularité d'une œuvre... », *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, n° 92, pp. 78-79.
- AGHION, P. & HOWITT, P. (1992), « A Model of Growth through Creative Destruction », *Econometrica* n° 60 (2), pp. 323-351.
- AKERLOF, G. A. (1970). « The market for “lemons” : qualitative uncertainty and the market mechanism », *The Quarterly Journal of Economics*, n° 84 – 3, pp. 488-500.
- AUBERT, P., CREPON, B., & ZAMORA, P. (2009). « Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires », *Economie & prévision* n°187, pp. 25-46.
- BALLOT, G., FAKHFAKH, F. & TAYMAZ, E. (2006). « Who Benefits from Training and R&D, the Firm or the Workers? », *British Journal of Industrial Relations*, n°44, pp. 473-495
- BECKER, G. (1975). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 2nd edition, National Bureau of Economic Research, New York. Distributed by Columbia University Press
- BELIER, S. & CASPAR, P. (2005). « L'économie de la formation : quels types de débats ? » *Savoirs*, n°7,(1), pp. 39-54.
- CALLON, M., (2013). « Qu'est-ce qu'un agencement marchand ? ». In Callon, M. et al., (dir.), *Sociologie des agencements marchands*. Presses des Mines, Paris.
- CALLON, M., MEADEL, C. & RABEHARISOA, V., (2013). « L'économie des qualités ». In Callon, M. et al., (dir.), *Sociologie des agencements marchands*. Presses des Mines, Paris.
- CARRIOU, Y. & JEGER, F., (1997) « La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement ». *Économie et statistique*, n° 303. pp. 45-58.
- CARROUE, L., (2013). « *La France – Les mutations des systèmes productifs*, » Paris : A. Colin, Coll. U.
- CHAMEROY, F. (2013). *Les effets du label sur la qualité perçue, les relations à la marque et le consentement à payer*. Thèse de Doctorat es Sciences de Gestion, Université Aix-Marseille.
- CHIFFOLEAU, Y. & LAPORTE, C., (2004). « La formation des prix : le marché des vins de Bourgogne », *Revue française de sociologie*, n° 45-4, pp. 653-680.
- COCHOY, F. (2015). « La sociologie économique relationniste ». In Cochoy, F., (dir), *Du lien marchand, comment le marché fait société*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- DARBY, M. & KARNI, E. (1973). « Free competition and the optimal amount of fraud », *Journal of law and economics*, n°16, pp. 67-88.
- DELAME, E. & KRAMARZ, F. (1997). « Entreprises et formation continue », *Economie et Prévision* n° 127, pp. 63-82.
- EYMARD-DUVERNAY, F. (2009). « L'économie des conventions entre économie et sociologie : l'homme conventionalis calcule et parle ». In Steiner, P & Vatin, F, (dir.), *Traité de sociologie économique*. PUF, Paris.
- FOUGERE, D., GOUX, D. & MAURIN, E. (2001). « Formation continue et carrières salariales : une

- évaluation sur données individuelles ». *Annales d'économie et de statistique*, n° 62, p. 49-69.
- GADREY, J. (2008). « Le bon, le beau et le grand : entre culture et marché, les singularités », *Revue française de sociologie*, n° 2 Vol. 49, pp. 379-389.
- GURGAND, M. (2000), « Sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation ? » *Revue française d'économie*, Vol. XV, n° 2, pp. 121- 156.
- GOUX, D. & MAURIN, E. (1997). « Les entreprises, les salariés et la formation continue ». *Économie et Statistique*, n° 306, pp. 41-55
- GRANOVETTER, M. S. (2008). *Sociologie économique*. Seuil, Paris.
- HATCHUEL, A. (1995). « Les marchés à prescripteurs ». In Jacob, A., Verin, H., (dir.), *L'inscription sociale du marché*. L'Harmattan, Paris.
- JOURDAIN, A. (2010). « La construction sociale de la singularité. Une stratégie entrepreneuriale des artisans d'art », *Revue française de socio-économie*, 2, n° 6, pp. 13-30.
- KARPIK, L. (1989). « L'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, n° 30-2, pp. 187-210.
- KARPIK, L. (2007). *L'économie des singularités*. NRF, éditions Gallimard, Paris.
- KARPIK, L. (2008). « De l'existence et de la portée de l'économie des singularités », *Revue française de sociologie*, 2 Vol. 49, pp. 407-421.
- KARPIK, L., (2009). « Éléments de l'économie des singularités ». In Steiner, Ph. & Vatin, F. (Dir.), *Traité de sociologie économique*, PUF, Paris.
- LACROIX, P. (2016). « Pour une socio-économie de la formation, la relation de co-production », *Éducation Permanente*, n° 208 pp. 157-168.
- LANCASTER, K. J. (1966). « A new approach to consumer theory », *Journal of political economy*, n° 74-2, pp. 132-157.
- LUCAS, R. (1993), « Making a Miracle », *Econometrica*, Vol. 61, n° 2, pp. 251-272.
- MANKIW, N.G., ROMER, D. & WEIL, D.N., (1992). « A Contribution to the Empirics of Economic Growth », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, pp. 407-437.
- MARGIRIER, G. (1994). « Le marché de la formation professionnelle des salariés », *Revue française d'économie.*, Vol. 9, n°4, pp. 45-84.
- NELSON, P. (1970). « Information and Consumer Behavior », *Journal of Political Economy*, vol. 78, n° 2, pp. 311-329.
- NELSON, P. (1974). « Advertising as Information », *Journal of political Economy*, 82, n° 4, pp. 729-754.
- POLANYI, K. (1983). *La Grande Transformation*. NRF, éditions Gallimard. Trad. De l'édition américaine de 1944, Paris.
- RODET, D. (2013). *Une production engagée. Sociologie des labels, chartes et systèmes participatifs de l'économie solidaire*. Thèse de doctorat de sociologie, CNAM.
- SPENCE, A. M. (1973). « Job Market Signalling », *Quarterly Journal of Economics*, n° 87, pp. 355-374.

VOISIN, A. (2011). L'économie de la formation. Traité des sciences et des techniques de la formation (pp. 43-59). Paris : Dunod.

ZUNIGO, X. (2005). « L'«économie» de la formation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 85-104.

Déclaration d'intérêts :

L'auteur déclare ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.