

**AGORA II**

**"Le rôle de l'entreprise  
dans la formation  
tout au long de la vie"**

*Thessalonique,  
les 17 et 18 novembre 1997*



**AGORA – II**  
**“Le rôle de l’entreprise dans la  
formation tout au long de la vie”**

***Thessalonique,  
les 17 & 18 novembre, 1997***

Jordi Planas  
Responsable de projet CEDEFOP

Thessalonique 1998

Édité par:  
CEDEFOP – Centre européen pour le  
développement de la formation professionnelle  
Marinou Antipa 12  
GR-57001 Thessalonique

Adresse postale:  
P.O.B. 27 – Finikas  
GR-55102 Thessalonique

Tél. (30-31) 49 01 11  
Fax (30-31) 49 01 02  
E-mail: [info@cedefop.gr](mailto:info@cedefop.gr)  
Internet: <http://www.cedefop.gr>  
Interactif: <http://www.trainingvillage.gr>

Le Centre a été créé par le règlement (CEE) n° 337/75  
du Conseil des Communautés européennes, récemment  
modifié par le règlement (CE) n° 251/95 du 6 février 1995  
et par le règlement (CE) n° 354/95 du 20 février 1995.

## SOMMAIRE

<b>AVANT PROPOS</b>	<b>3</b>
Ont participé au séminaire	7
Ordre du jour du séminaire	9
<b>NOTE INTRODUCTIVE: LE ROLE DE L'ENTREPRISE DANS LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE</b>	<b>11</b>
<i>Jacques Delcourt</i>	
<b>PARADOXES ET ECUEILS DES STRATEGIES DE FORMATION CONTINUE</b>	<b>25</b>
<i>Peer H. Kristensen</i>	
<b>RISQUE ET CHANCES DE L'APPRENTISSAGE DANS LES PROCESSUS DE TRAVAIL</b>	<b>35</b>
<i>Edgar Sauter</i>	
<b>LE SYSTEME DE FORMATION FRANÇAIS: REFLEXIONS</b>	<b>55</b>
<i>Alain Dumont</i>	
<b>LA FORMATION CONTINUE: "UN CONFLIT QUI A SA SOLUTION"</b>	<b>63</b>
<i>Blanca Gomez</i>	
<b>CONCLUSIONS ET L'ETAT DE L'ART DU DEBAT</b>	<b>67</b>
<i>Jacques Delcourt et Jordi Planas</i>	



## AVANT-PROPOS

Cette publication est le résultat des débats réalisés lors du deuxième Séminaire du programme du CEDEFOP "AGORA THESSALONIKIS".

### Qu'est-ce qu' AGORA THESSALONIKIS?

En grec ancien, le mot AGORA sert à définir la place, le lieu d'échange, où se discutent les affaires publiques. La création d' AGORA THESSALONIKIS par le CEDEFOP répond à cette idée.

L'objectif central d' AGORA THESSALONIKIS est de créer un espace de débat pluriel et ouvert pour soutenir techniquement et scientifiquement les décisions et les négociations que les partenaires (Commission, partenaires sociaux et gouvernementaux) mènent dans le cadre européen par rapport à la formation professionnelle.

Le CEDEFOP a comme tâche d'agir en tant qu'interface entre la recherche, les politiques et la pratique, afin de fournir à la Commission, aux partenaires sociaux et gouvernementaux une meilleure compréhension des développements qui traversent les pays de l'UE à l'égard de la formation professionnelle, leur permettant ainsi de mieux agir dans leur prise de décisions futures. Le CEDEFOP veut aussi stimuler les scientifiques et les chercheurs dans l'identification et la promotion des sujets de recherche les plus significatifs pour les décideurs en relation avec la formation professionnelle.

Etant donné qu'il s'agit d'une tâche d'interface entre la recherche et la prise de décision, il ne s'agira pas de fournir un soutien direct et pratique à des décisions particulières, mais de mobiliser les acquis provenant de la recherche et du monde universitaire, en les "traduisant" pour fournir des éléments de réponse aux principaux problèmes posés par les partenaires en leur fournissant des éléments pour leur prise de décision autonome.

### Contenu:

Le sujet du séminaire était: ***Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie.***

L'introduction au séminaire s'est basée sur les résultats d'une recherche CEDEFOP sur neuf pays de l'UE, dirigée par le Professeur Philippe Mehaut (GREE - Université de Nancy) et le Professeur Jacques Delcourt (Université de Louvain la Neuve).

Bien que partant des résultats de cette recherche, le débat proposé a été ciblé plus largement sur les questions fortes que les résultats de cette recherche posent pour la définition du rôle de l'entreprise dans la production de qualifications à fin de rendre possibles et efficaces les stratégies des divers acteurs (individus, entreprises et gouvernements) en relation avec les parcours de formation tout au long de la vie. Dans ce débat, on a intégré d'autres apports plus larges de la recherche de référence.

La recherche de référence est vouée à mieux cerner la place de l'entreprise dans la production des qualifications et en particulier à travers des effets formateurs de l'organisation du travail. Les résultats de cette recherche montrent que les transformations observées affectent substantiellement les caractéristiques et les règles existantes dans la formation et dans les relations professionnelles qui posent un certain nombre de questions aux décideurs non seulement pour les politiques publiques de formation et les politiques de formation des entreprises, mais aussi pour les politiques d'emploi, le fonctionnement du marché du travail, les systèmes de relations professionnelles et le dialogue social..

L'évolution de la formation devient un processus qui se déroule tout au long de la vie et pose de nouveaux enjeux sur le rôle de l'entreprise dans ce processus. D'une part, l'importance de son rôle dans la production de qualifications et de compétences augmente, et d'autre part, dans le cadre d'une majeure flexibilité et externalisation des marchés du travail, la gestion des passages entre différents emplois pose, en premier plan, la question de la reconnaissance des qualifications et des compétences acquises, de façon formelle et informelle, au sein ou par le biais de l'entreprise, à fin de rendre plus transparents et efficaces ces passages et, finalement, l'articulation des nouveaux rapports entre formation initiale et formation continue et entre ces deux dernière et la formation informelle.

Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie est donc nettement liée au repérage des besoins de l'entreprise, à l'évaluation des potentialités et lacunes des opérateurs, à leur orientation et accompagnement dans les choix des formations, à l'évaluation des formations et des formateurs, à la certification des acquis, etc.

Toutes ces fonctions annexes sont indispensables lorsqu'on cherche à promouvoir l'efficacité des programmes et systèmes de formation de l'entreprise moyennant une majeure adaptabilité et flexibilité.

Plusieurs questions se posent aussi au sujet du rôle de l'entreprise par rapport à son milieu: Est-ce que l'entreprise doit aussi aider la formation d'opérateurs particuliers? Doit-elle aussi veiller au développement des échanges de savoir, à l'éveil de l'intelligence collective indispensable au développement de son aptitude entrepreneuriale?

Ces résultats sont d'un grand intérêt pour les partenaires sociaux et pour les responsables des politiques publiques de formation/éducation. Le CEDEFOP a donc proposé, dans le cadre d' AGORA THESSALONIKIS, un débat ouvert sur cette thématique visant notamment les éléments futurs qui peuvent en dériver. Le débat visait à impliquer des partenaires sociaux, des responsables politiques et des chercheurs.

Il s'agissait donc d'organiser un débat qui mette en présence les chercheurs, les politiques et les partenaires sociaux sur ces questions.

Le débat s'est organisé à partir d'une note introductive incorporée à cette brochure, élaborée à partir de la recherche du CEDEFOP et sous la responsabilité du Prof. Jacques Delcourt, codirecteur du projet.

Lors de l'introduction du débat, d'autres experts participants ont présenté leur avis sur les questions proposées, afin d'avoir une vue "panoramique" de plusieurs approches existant

sur le sujet. Ses contributions, rédigées après le débat, sont également incluses dans cette brochure sous les titres suivants:

***Paradoxes et écueils des stratégies de formation continue***

**Peer H. Kristensen**

(Copenhagen Business School Institute for Organisation og Arbejdssociologi  
Köbenhavn, Denmark)

***Risque et chances de l'apprentissage dans les processus de travail***

**Edgar Sauter**

( B.I.B.B. - Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, Deutschland)

***Le système de formation Français: Réflexions***

**Alain Dumont**

(CNPFP - Conseil National du Patronat Français - Direction de la Formation - Paris,  
France)

***La formation continue: "Un conflit qui a sa solution"***

**Blanca Gomez**

(CC.OO - Comisiones Obreras - Secretaria de Formación, Madrid, España)

Finalement, cette brochure comprend un dernier chapitre sous le titre **Conclusions et l'état de l'art du débat**, qui vise à faire le point sur le débat déroulé pendant les sessions du séminaire et dont le Professeur Jacques Delcourt, auteur de la note introductive, et moi-même sommes les auteurs et les seuls responsables de ses limitations ou des erreurs éventuelles.

Jordi Planas

Responsable d' AGORA THESSALONIKIS





## ONT PARTICIPE AU SEMINAIRE

DAEMS Jean	<b>Fondation Travail/Université</b> Bruxelles, Belgique
DEFOIN Philippe	<b>Fabrimetal asbl</b> - Formation et Emploi Bruxelles, Belgique
DEL PINO Agustin	<b>Grupo Dragados</b> Madrid, España
DELCOURT Jacques	<b>UCL Université Catholique de Louvain</b> Louvain la Neuve, Belgique
DUMONT Alain	<b>CNPF</b> - Direction de la Formation Paris, France
GOMEZ Blanca	<b>C.S. de CC.OO</b> - Secretaria de Formacion Madrid, España
GRÜNEWALD Uwe	<b>B.I.B.B.</b> - Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, Deutschland
HASE Manfred	<b>Volswagen Coaching Gmbh</b> - Niederlassung Hannover Garbsen, Deutschland
KRISTENSEN Peer H.	<b>Copenhagen Business School</b> Institut for Organisation og Arbejdssociologi Köbenhavn, Denmark
LINARDOS-RULMOND Petros	<b>Confederation of Greek Trade Union</b> Institute of Labour (GSEE) Athens, Greece
MUÑOZ LOPEZ Valeriano	<b>Consejo Superior de Camaras de Comercio, Industria y Navigacion de España</b> , Madrid
SAUTER Edgar	<b>B.I.B.B.</b> - Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin, Deutschland
SUOMALAINEN Heikki	<b>Confederation of Finnish Industry and Employers</b> Helsinki, Finland
TEIXEIRA Manuela	<b>UGT</b> - Uniao Geral de Trabalhadores Lisboa, Portugal
TORGERSEN Kjell Egil	<b>Fellesforbundet</b> - Education Department Oslo, Norway
WEISS Reinhold	<b>Institut der Deutschen Wirtschaft</b> Köln, Deutschland
<b><u>CEDEFOP</u></b>	
BJORNAVOLD Jens	
PLANAS Jordi	
VAN RENS Johan	



## ORDRE DU JOUR DU SEMINAIRE

### Lundi le 17 Novembre 1997

- 09h00 - 09h30 Bienvenue et ouverture du séminaire par M. Johan van Rens, Directeur du CEDEFOP.
- 09h30 - 10h00 Conférence d'introduction par Monsieur Jacques Delcourt.
- 10h00 - 11h00 Présentation des "communications pour le débat" par  
M. Edgar Sauter (B.I.B.B., Allemagne)  
Mme. Blanca Gomez (CC.OO., Espagne)  
M. Peer H. Kristensen (Handelshöjskolen I Köbenhavn, Danemark)  
M. Alain Dumont (CNPFF, France)
- 11h00 - 11h15 pause café
- 11h15 - 12h00 Débat ouvert entre les participants.
- 12h00 - 12h30 1ère table ronde - le point de vue des employeurs:  
M. Philippe Defoin (Fédération des Fabrications Métalliques, Belgique)  
M. Agustin Del Pino (Dragados y Construcciones, Espagne)  
M. Reinhold Weiss (Institut der Deutschen Wirtschaft, Allemagne)
- 12h30 - 13h30 débat ouvert entre participants
- 13h30 - 15h00 déjeuner: buffet
- 15h00 - 15h30 2ème table ronde - le point de vue des syndicats:  
M. Jean Daems (Mouvement Ouvrier Chrétien, Belgique)  
Mme Manuela Teixeira (UGT, Portugal)  
M. Petros Linardos-Rylmon (INE, Grèce)
- 15h30 - 17h00 Débat ouvert entre participants.

### Mardi, le 18 Novembre 1997

- 09h00 - 09h30 3ème table ronde - les enjeux du futur pour la coopération entre l'entreprise et les systèmes d'éducation/formation:  
M. Uwe Grünewald (B.I.B.B., Allemagne)  
M. Valeriano Muñoz (Consejo Superior de Camaras de Comercio, industria y Navigacion, Espagne)  
M. Heikki Suomalainen (Confederation of Finnish Industry and Employers, Finlande)
- 09h30 - 11h00 Débat ouvert entre participants
- 11h00 - 11h45 Pause café
- 11h45 - 12h30 Considérations finales: quelques réflexions de synthèse par Monsieur Jacques Delcourt et Monsieur Jordi Planas.



**NOTE INTRODUCTIVE:**  
**LE ROLE DE L'ENTREPRISE DANS**  
**LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE**

**JACQUES DELCOURT**

## **1. Bref rappel historique**

Cette note introductive au deuxième séminaire " AGORA THESSALONIKIS " s'inscrit dans le prolongement du "Rapport de synthèse" publié par le CEDEFOP en mai 1994 et intitulé: "Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail".

L'étude visait à repérer les processus par lesquels les entreprises développent la qualification des opérateurs en réponse aux changements dans l'organisation du travail et sa gestion. 47 entreprises ou unités d'entreprises de l'Union européenne ont été analysées. Dans plusieurs cas, les changements dans l'organisation du travail et des entreprises ont été précédés ou suivis de dégraissages d'effectifs. Parfois, les changements ont conduit à des fermetures, à des délocalisations ou à des regroupements d'unités. Il est arrivé aussi que les mutations organisationnelles aient été accompagnées de substitutions entre catégories d'opérateurs: des femmes remplaçant des hommes ou des qualifiés prenant la place des moins qualifiés, mais il y a eu aussi quelques mouvements en sens inverse.

Par delà les effets souvent négatifs sur l'emploi, la recherche visait surtout à reconnaître la manière dont les compétences cognitives, opérationnelles et relationnelles étaient affectées positivement ou négativement par les réorganisations.

A l'occasion de cette recherche, des matériaux ont été accumulés qui posent des questions quant à la nécessité du rôle formateur des entreprises, aux limites tracées à ce rôle, à la continuité des efforts requis suite à la concurrence croissante mais aussi à l'accélération des changements et de la complexification des économies.

Cette étude a montré comment la formation qualifiante en entreprise se développe de manière à la fois formelle et discrète en parallèle avec les transformations dans l'organisation et la recherche d'innovations compétitives.

Le "Rapport de synthèse" montre comment les entreprises s'acquittent, chacune à leur manière, de leur rôle formateur, d'abord parce qu'elles sont diverses et plurielles mais aussi parce que les unes et les autres définissent de manière fort différente les besoins d'apprentissage et les objectifs de formation, parce que leurs conceptions divergent quant aux modes d'organisation des formations dans ou hors de l'entreprise, ou encore quant à la durée nécessaire.

Enfin, si la recherche de compétitivité est motrice dans le développement de la formation, dans le même temps, cette recherche trace des limites au rôle que l'entreprise assumera dans la formation tout au long de la vie.

## **2. La diversité des entreprises: un défi à relever dans la conception de leur rôle formateur**

Incontestablement, les entreprises se différencient dans la manière dont elles assument leur rôle formateur. Chacune constitue d'ailleurs une entité à la fois distincte et complexe. Chacune entretient des rapports différents avec ses fournisseurs, ses sous-traitants, ses travailleurs, ses distributeurs, ses clientèles. Non seulement les entreprises sont diverses mais suite à l'émergence de réseaux d'entreprise, il arrive qu'on ne sache plus très bien où situer leurs frontières. Aujourd'hui les entreprises s'engagent dans une multiplicité d'alliances, de contrats, des partenariats avec des sous-traitants, des entreprises en régie, des concessionnaires, des franchisés. Tout ceci n'est pas sans conséquences sur la manière dont les entreprises conçoivent et assument leur rôle formateur.

En outre, les entreprises sont petites, moyennes ou grandes. Les unes se trouvent en monopole ou sont actives dans un secteur abrité de la concurrence. D'autres, au contraire, sont exposées à tout vent. Les unes travaillent à l'exportation et d'autres pour le marché intérieur. Les unes se situent dans des secteurs relativement stables, d'autres oeuvrent dans un environnement économique et technologique turbulent. Les unes sont à la pointe en matière de recherche et de développement. D'autres se contentent d'acheter des technologies, des brevets, des logiciels. Certaines entreprises sont simplement managériales, d'autres travaillent sous ordre, comme sous-traitant, d'autres encore sont entrepreneuriales. Certaines sont nationales, d'autres multinationales. Certaines sont intégrées, polyvalentes, quasi autarciques; d'autres sont spécialisées sur un produit, une technologie, une fonction, un service. Les entreprises sont donc plurielles comme d'ailleurs leurs cultures. Il est normal qu'elles évoluent chacune en fonction des changements dans leur contexte ou environnement.

Last but not least, certaines entreprises font face à une ou plusieurs organisations syndicales dont les objectifs ne sont pas nécessairement les mêmes: les unes cherchent avant tout le contrôle, alors que d'autres sont centrées sur la participation. Mais il est aussi des entreprises à l'abri des pressions syndicales.

Ainsi, le rôle formateur de l'entreprise va évoluer de manière très différente chez les unes et les autres, tantôt en fonction des transformations qu'elle subit ou induit dans sa structure interne ou externe, tantôt en fonction des compétences et ressources dont elle dispose en vue de l'information et la formation continue des travailleurs.

Pourtant, quelle que soit la diversité des entreprises, toutes sont, d'une manière ou d'une autre, exposées aux changements de l'environnement, des marchés et de la concurrence. Toutes sont soumises à la compétitivité, aux impératifs d'adaptabilité et d'innovation. Ainsi donc, toute entreprise qui se veut innovante et à la pointe doit être qualifiante et motivante; elle doit adapter et former ses travailleurs de manière continue et, de ce fait, jouer un rôle dans la formation tout au long de la vie.

## **3. Les effets de la concurrence permanente**

A terme, face à une concurrence qui se développe sur les plans local, régional, continental et mondial, le seul avantage comparatif des entreprises, nations et états

isolément ou regroupés, se trouve dans l'innovation et, par là-même, dans la qualification des opérateurs.

Avec l'ouverture et la libéralisation des marchés, la concurrence s'étend à l'ensemble des secteurs industriels et serviciels et suscite la performance dans tous les compartiments et fonctions de l'entreprise qu'il s'agisse de l'approvisionnement, de la production ou de la commercialisation.

Dès aujourd'hui, l'avantage compétitif des nations européennes se trouve dans l'innovation, dans la capacité créative et innovatrice des entreprises, dans le savoir, l'esthétique, la culture incorporés aux produits, dans l'intelligence intégrée aux processus, appareils et fonctions de l'entreprise, dans les aptitudes à transformer continûment les produits et à améliorer de façon permanente les processus et fonctions de production et d'organisation et donc dans l'amélioration également continue de la qualité des ressources humaines, dans la promotion de leur mobilité, flexibilité, adaptabilité et créativité. Ce qui ne signifie pas que les entreprises vont s'inscrire dans une trajectoire unique à l'image d'une comète et de sa chevelure.

### **3.1. L'affinement et la stylisation des produits**

Le premier effet de la concurrence est de centrer l'attention des entreprises sur les marchés et les clientèles, sur la logique marchande à travers le raccourcissement des délais de production et de fourniture, à travers le service à la clientèle, l'orientation vers des productions et des produits élaborés, sophistiqués, dont elle confirme la qualité, la fiabilité, l'innocuité et dont, s'il échet, elle promeut la modélisation et la stylisation.

La concurrence suscite l'innovation-produit et le renouvellement continu des gammes en correspondance aux normes toujours plus nombreuses et strictes concernant la qualité, la sécurité et l'hygiène.

### **3.2. La sophistication des technologies**

Le deuxième effet de la concurrence se marque dans le procès de production et dans l'affinement de la logique industrielle. Elle pousse les entreprises à la recherche de la fiabilité et de la flexibilité de processus technologiques souvent complexes, ainsi qu'au développement de la capacité de les programmer et reprogrammer rapidement en fonction des demandes, des options préférées, ainsi que des innovations.

### **3.3. Le décloisonnement et l'intégration des fonctions**

En troisième lieu, la concurrence incite au décloisonnement des fonctions et leur intégration dynamique. L'interdépendance s'accroît entre les fonctions d'approvisionnement, de production et de commercialisation au service d'une production que l'on veut "juste-à-temps" et sans stock. La concurrence favorise, en outre, les liaisons entre ces fonctions productives et celles situées en amont, telles la conception, la recherche- et la formation-développement. Pour faire face à la complexité des problèmes, des interdépendances bilatérales et fonctionnelles sont donc requises au sein de

l'entreprise d'abord, mais aussi avec l'extérieur, car les entreprises sont intégrées à des réseaux de plus en plus denses.

### **3.4. L'organisation d'un processus d'innovation totale et continue**

Les effets de la concurrence ne s'arrêtent pas là. Par delà la vitesse de reprogrammation des circuits de production et de travail, la concurrence joue sur le temps nécessaire à l'innovation, sur le temps requis en vue de la mise au point de nouveaux produits, de nouveaux modèles, en vue de la conception de nouveaux modes de production et d'organisation, et donc aussi le temps nécessaire à la création de nouvelles qualifications, à la mise en oeuvre de nouvelles méthodes d'apprentissage et de formations et, en parallèle, l'émergence de nouvelles cultures d'entreprise.

Comme le montre Marc Giget, face à la concurrence, les entreprises ne peuvent devenir innovantes de manière récurrente ou permanente qu'en inventant des stratégies visant à "l'innovation totale", en faisant de l'entreprise un système cognitif et pratique au service de l'innovation, en créant un système d'interaction dynamique entre les diverses fonctions et formes d'expertise, entre les fonctions de recherche et de développement, de production, de marketing, de gestion financière mais aussi d'adaptation et de développement des ressources humaines.

Ainsi, sous l'impact de la concurrence passe-t-on de productions et d'économies basées sur des faibles qualifications à des productions sophistiquées, à la fabrication de produits (biens et services) de complexité croissante, au façonnage de produits stylisés incorporant du savoir, de la science, de la technique et de la culture, à des unités de production exigeant des technologies pointues y compris sur le plan de l'information et de la communication et donc des savoir et savoir-faire.

## **4. L'innovation: un processus de création/destruction et de valorisation/ dévalorisation des qualifications**

Dans le rapport de synthèse du CEDEFOP de mai 1994, l'entreprise innovante et qualifiante se caractérise par:

- la polyvalence des opérateurs nécessitée par le passage d'une définition rigide à une définition flexible des tâches;
- le décloisonnement entre les ateliers et les bureaux;
- l'importance croissante prise par les relations horizontales par rapport aux relations hiérarchiques au fur et à mesure que les liaisons fonctionnelles deviennent stratégiques;
- le développement de la participation et l'élargissement des responsabilités liées au poste de travail ou à la fonction;
- la recherche de l'innovation versus la répétition à l'identique.

Une entreprise innovante et qualifiante offre aux opérateurs une chance de contribuer de manière permanente au changement et au développement et, dans le même temps, leur offre des séquences récurrentes et alternantes d'apprentissage et de formation.



Du point de vue des travailleurs, cette centration sur l'innovation, outre ses effets trop souvent négatifs sur l'emploi, requiert des efforts d'apprentissage, de formation et de qualification. En effet, si l'on suit Joseph Schumpeter, le processus d'innovation est un processus de destruction créatrice, y compris sur le plan des qualifications. Il est à la fois un processus de dévalorisation des qualifications traditionnelles, un processus de liquidation des conditions d'utilisations d'une gamme de connaissances et de compétences des opérateurs et, dans le même temps, un processus valorisant des informations, des connaissances, des compétences et pratiques professionnelles nouvelles et des qualités, comme l'adaptabilité, la polyvalence et la flexibilité des opérateurs.

Mais la nécessité d'une formation au long de la vie ne se justifie pas uniquement par l'accélération des mutations économiques, scientifiques et technologiques. L'évolution démographique et notamment le vieillissement accéléré des populations d'Europe constitue un autre argument remarquable.

## **5. Le vieillissement de la population active en Europe**

Sur le plan de l'Union Européenne, le vieillissement de la population active au travail constitue une évolution alarmante même si on lui accorde relativement peu d'attention. Le vieillissement des ressources humaines au service des entreprises publiques ou privées ne résulte pas seulement du blocage des embauches depuis la crise de 1973, il s'explique principalement par la dénatalité enregistrée à partir de 1965.

Depuis environ 1985, ce sont des générations creuses qui entrent au travail. Dans ces conditions le poids de la population active âgée de 45 ans et plus est croissant par rapport à l'ensemble des générations plus jeunes. Cette constatation vaut pour les deux sexes, même si les taux d'activité des femmes de 45 ans et plus restent plus faibles que les taux masculins.

Dans les années à venir, on ne peut donc espérer remplacer les générations qui vieillissent au travail par l'afflux des jeunes générations.

Il faudra, en conséquence, trouver les moyens de maintenir ou de hausser la productivité des générations vieillissantes au niveau atteint par les générations jeunes, plus instruites mais moins nombreuses volumineuses. Une politique de formation au long de la vie devrait être imaginée d'urgence si l'on ne veut pas très rapidement se trouver handicapé par l'obsolescence et la dévalorisation des connaissances et compétences des générations plus âgées. De nos jours, les mutations poussent les travailleurs âgés hors des circuits de travail ce qui accroît les allocations de chômage ou les préretraites à payer. Toutefois, qu'on décide de former ou mettre au chômage et de préretraiter les plus âgés, les dépenses à couvrir entrent en concurrence avec les dépenses de formation des jeunes entrant au travail. Des arbitrages s'imposent entre les générations jeunes et moins jeunes en vue d'optimiser les investissements en matière de formation.

## **6. A la découverte des modalités de développement des compétences collectives**

Des entreprises qui se veulent innovantes ne peuvent se contenter de développer l'intelligence et les compétences individuelles. La poursuite continue de la qualité au niveau des produits, de même qu'une stratégie d'innovation totale impliquent, en outre, le développement de l'intelligence collective.

Moins pyramidale, plus horizontale, centrée avant tout sur le marché, sur la qualité des produits, sur la qualité du service, vouée à la satisfaction des diverses catégories de clients et sur des livraisons juste-à-temps, ainsi que sur le développement de l'innovation, l'entreprise moderne se présente comme un ensemble d'interdépendances renforcées par l'établissement d'une multiplicité de réseaux internes et externes destinés à gérer simultanément des flux physiques (des matériaux et des produits) et des flux immatériels (des informations et des idées). C'est à travers une multiplicité de réseaux, que l'entreprise se décloisonne et se trouve en possibilité de gérer au mieux des interdépendances fonctionnelles toujours plus denses.

Mais une telle entreprise à la fois réticulaire, innovante et motrice ne peut exister sans la mobilisation et le développement de l'intelligence collective, sans valoriser, par delà l'intelligence des personnes, l'intelligence des groupes et collectivités de travail.

L'intelligence collective se développe par l'interfaçage des connaissances, grâce à des frayages intellectuels, par l'hybridation des savoirs, des disciplines et des cultures. L'entreprise ne devient innovante et qualifiante que si elle parvient à engendrer les règles, les cercles, les groupes et les pratiques susceptibles de contribuer au développement de l'intelligence collective. Comme l'intelligence des personnes, l'intelligence collective ne peut se développer qu'à la condition que l'on soit capable d'assurer l'acquisition, le stockage, le traitement, la diffusion et l'utilisation des informations et des idées.

Aujourd'hui, la productivité et la compétitivité des entreprises ne dépendent plus seulement de la relation homme-machine mais de plus en plus de l'ajustement fin entre les hommes, entre les groupes de travail, entre les ateliers et les bureaux, entre les fonctions de conception et de production, entre les groupes de projet et de travail.

## **7. D'une formation pour la vie vers une formation tout au long de la vie: un enjeu nouveau pour les entreprises et les travailleurs**

Si l'on veut faire face aux mutations successives découlant d'une concurrence toujours plus vive sur les plans économique et organisationnel, technique et scientifique, communicationnel et culturel, la formation professionnelle doit devenir continue et s'étendre sur la totalité de la vie active, voire sur toute la vie, car l'actualisation des connaissances n'est pas une exigence qui concerne uniquement les producteurs et les travailleurs mais aussi les consommateurs. D'une formation que l'on espérait valable pour la vie, il faut passer à un système de formation sur toute la vie. D'où la question de savoir quel rôle l'entreprise peut y jouer et comment?

De nos jours, l'entreprise qui veut rester performante malgré les mutations successives induites par la concurrence, doit développer sa capacité entrepreneuriale et devenir de manière continue innovante et donc aussi qualifiante. Cela implique qu'elle soit tantôt

transmettrice, tantôt productrice d'informations, de connaissances et de compétences en correspondance avec les innovations permanentes qu'elle subit ou produit.

Logiquement, sur base du raisonnement qui précède, la "formation sur toute la vie" apparaît comme une initiative indispensable et un rôle incontournable de l'entreprise, même si elle décide de ne pas le remplir elle-même et de le confier à d'autres en recourant à des instances qui, de l'extérieur, se chargeront de construire et reconstruire de manière permanente ce qu'il est convenu d'appeler l'offre de formation.

Si une formation sur toute la vie intéresse les entreprises, cet objectif séduit surtout les opérateurs et travailleurs au service de l'entreprise. En effet, ayant acquis une meilleure formation de base grâce à l'obligation scolaire et à l'allongement de la scolarité, stimulés par les changements qu'ils affrontent continuellement dans le travail ou la vie, effrayés par la multiplication du nombre de chômeurs et par l'extension du chômage de longue durée, ainsi que par l'avancement forcé du passage à la retraite, les travailleurs sont assez spontanément désireux de mettre à jour leurs connaissances et compétences professionnelles. De même, ils ne peuvent que se réjouir si, une reconversion professionnelle s'imposant, on leur propose de la prendre en charge. Avides d'une carrière, les opérateurs les plus qualifiés sont heureux que des formations complémentaires leur facilitent l'accès à des promotions.

Mais si travailleurs et employeurs peuvent tomber d'accord sur la nécessité de formations récurrentes, voire continues, il n'est pas certain que leurs objectifs coïncident et que les moyens qu'ils envisagent pour y parvenir soient identiques.

## **8. La recherche d'une congruence entre les objectifs des opérateurs et des entreprises**

Dans un monde en transformation continue, dans une période où en moins d'un demi-siècle, on est passé d'une économie industrielle, à une économie de service, puis très rapidement à une société de l'information, de la communication, des loisirs et de la culture, on comprend que les divers acteurs, qu'il s'agisse des entreprises ou des travailleurs trouvent intérêt à une mise à jour permanente des connaissances et compétences, mais cela ne signifie pas que leurs objectifs convergent spontanément.

D'abord, parce que l'entreprise ne se trouve pas engagée dans un contrat à vie avec ses travailleurs. De leur côté, ceux-ci ne se sentent pas liés à vie à l'entreprise, même si elle consent à les former généreusement. Leur intention peut être de s'en échapper dès qu'il le peuvent. L'investissement dans la formation reste donc toujours un risque pour l'entreprise, d'autant plus grand que les connaissances et les compétences acquises ne sont pas spécifiques à l'entreprise et sont donc transférables à d'autres entreprises.

Par ailleurs, l'entreprise est le plus souvent attelée à la recherche de performances à court terme et peut donc se sentir handicapée du fait que les rendements d'un apprentissage ou d'une formation financés par elle, dans ou hors de l'entreprise, ne sont pas immédiats, ni garantis d'office.

A l'inverse, même si le travailleur aspire à disposer d'un droit à la formation, l'effort de formation que lui demande l'entreprise peut lui apparaître comme une contrainte, sinon une mise à l'épreuve, un défi à relever, ou encore un coût, lorsque, par exemple, il doit pourvoir à son apprentissage ou à sa formation en dehors des heures de travail ou en payer tout ou partie du prix.

Tout dépend aussi de la façon dont il ressent la nécessité d'une adaptation de ses connaissances ou d'une reconversion ou encore dont il perçoit ses chances de promotion.

Enfin, l'entreprise ne lui propose pas nécessairement d'apprendre ce qui correspond à ses capacités apprentissage et de formation, ou ce qui répond le mieux à ses aspirations ou à son envie de connaître ou d'apprendre. Dans ces conditions, l'entreprise ne peut être performante dans la refonte et l'élargissement des connaissances et aptitudes individuelles ou collectives, qu'à la condition de trouver les moyens de motiver les travailleurs par rapport à ses objectifs et de rechercher les voies d'une congruence suffisante entre ses objectifs stratégiques et ceux des personnes considérées individuellement ou en groupe.

Dans ces conditions, on comprend également que la formation tout au long de la vie devienne un enjeu et ouvre un champ nouveau à la négociation, aux alliances et compromis entre les partenaires sociaux traditionnels (les producteurs, les travailleurs et leurs représentants) mais aussi nouveaux, tels les formateurs et les instances actives dans la formation professionnelle de base et la formation, la reconversion et la promotion des adultes.

## **9. Vers des systèmes flexibles de formation en parallèle avec les systèmes flexibles de travail et d'organisation**

En doublant le circuit de production d'un circuit d'information grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, les entreprises accroissent flexibilité et performance. En outre, pour sortir de la concurrence, elles tablent plus souvent que par le passé sur l'innovation. Dans cette optique, il s'agit pour elles de promouvoir la mobilité, l'adaptabilité, la flexibilité et la créativité des travailleurs et, un pas plus loin, de les conscientiser et de les responsabiliser par rapport à la qualité du travail et du produit, le service aux clients, les lois du marché. D'où l'élargissement du rôle formateur de l'entreprise. Cette formation et cette mobilisation s'imposent d'autant plus que la poursuite de ces objectifs s'accompagne fréquemment de dégraissages d'effectifs.

Toutefois, cette constatation ne nous renseigne pas sur la diversité des processus par lesquels les entreprises assument ou vont assumer ce rôle en parallèle, collaboration ou concurrence avec d'autres institutions.

Dans les sociétés avancées, les techniques d'information et de communication qui transforment les systèmes de production et d'organisation, modifient parallèlement les systèmes de formation et d'éducation et donc de transmission des connaissances et compétences mis en place au sein des entreprises mais en dehors d'elles.

Sur le plan des entreprises, ces techniques nouvelles changent et diversifient à l'infini les manières dont il est possible de développer leur rôle formateur et, par conséquent, de promouvoir la flexibilité des systèmes de production et de qualification.

Mais ces techniques qui bouleversent le rôle formateur de l'entreprise, révolutionnent aussi le rôle des autres instances formatrices. De nos jours, on assiste à une diversification des canaux et modes d'accès à l'information et au savoir. On observe une multiplication des sources proches ou lointaines accessibles par internet, par exemple, de même que des moyens de téléformation. L'autonomie des personnes se trouve ainsi renforcée dans le choix tant des objectifs que des méthodes d'apprentissage et de

formation. Qu'ils cherchent à s'informer ou se former, les travailleurs cessent d'être en dépendance unique de leur entreprise. Ce qui, par ricochet, affecte nécessairement la façon dont l'entreprise conçoit et remplit son rôle dans la formation au long de la vie.

Jusqu'ici, les offres d'éducation et de formation paraissaient rigides. Elles se présentaient sous forme de programmes, de catalogues de matières à assimiler selon des méthodes et des exercices précodés, suivant certaines séquences et périodes de cours préétablies. Les programmes se moulaient dans des formes standardisées, comme dans une production en série.

Aujourd'hui, des programmes "sur mesure", à "géométrie variable" et à "horaire décalé" joutent des programmes routiniers et standardisés. Ces programmes sont flexibles parce qu'ils sont adaptables à des demandes nouvelles et changeantes, parce qu'ils sont davantage centrés sur la résolution de problèmes et sur le client, qu'il s'agisse d'une entreprise, de groupes professionnels, de groupes transversaux, trans départementaux, transfonctionnels ou transhiérarchiques, de groupes de projet et de cercles de qualité. De tels programmes sont généralement bâtis sur base d'alliances momentanées et de jumelages "ad hoc" entre des institutions d'enseignement, des centres de recherche, des instances de formation, des experts internes et externes à l'entreprise.

De nos jours, la flexibilisation des programmes peut être poussée jusqu'à leur individualisation et consister en un accompagnement de la personne qui apprend, au départ d'un bilan de compétences, d'une évaluation de ses potentialités ou lacunes et de l'orientation et la destination professionnelle retenues.

Dans certains cas, on abandonne même toute idée de programme comme, par exemple, lorsque l'entreprise décide, isolément ou avec d'autres, de promouvoir l'autoformation par la création d'espaces de formation aisément et librement accessibles, pourvus des ressources pédagogiques, des logiciels d'apprentissage, des didacticiels et appareils de formations les plus performants. D'autres entreprises facilitent le "learning by doing or by using", par exemple, en fournissant aux opérateurs des ordinateurs personnels dont il peuvent faire usage à domicile.

Mais ces évolutions dans les systèmes d'apprentissage et de formation ne touchent pas que les entreprises et les travailleurs, elles affectent et intéressent toutes les instances chargées de la formation initiale et continue. Elles interpellent les pouvoirs publics et notamment les ministères du travail et de l'emploi, ceux de l'éducation, ainsi que les instances européennes.

De fait, un système global d'apprentissage et de formation est en gestation qui contourne les monopoles qui, avec le temps, se sont constitués et ont été institutionnalisés en ces domaines. Cela va des instances formellement mandatées en vue de l'écolage et de la formation, en ce compris les entreprises, les écoles supérieures et les universités, en passant par les instances chargées de la reconnaissance et de la surveillance des programmes et des écoles, ainsi que de la nomination et du contrôle des enseignants, formateurs, de l'inspection des écoles et centres de formation. Parmi ces instances, il faut également inclure celles habituellement chargées de la certification de l'acquisition des connaissances et compétences, ainsi que de l'homologation des diplômes.

L'émergence et l'expansion d'un grand marché de la formation en surplomb des institutions traditionnelles s'expliquent par la montée en force des industries culturelles, de multiples entreprises multimédiatiques transnationales, par l'extension de la marchandisation, de l'industrialisation de la culture et donc aussi de la transmission des savoirs et des techniques d'apprentissage.

## **10. Les implications sociales des transformations dans les systèmes de production et de formation**

Les transformations qui se sont succédées tout au long de ce siècle ont changé les sociétés agricoles, en sociétés industrielles, puis "servicielles", puis plus rapidement encore en sociétés informationnelles et culturelles. Les mutations sur les plans scientifique, technique et économique, de même que sur les plans de l'information et de la communication, ont profondément bouleversé les structures professionnelles et provoqué un relèvement continu des seuils d'exigence à l'entrée sur le marché du travail, à l'entrée des métiers et des professions. Elles ont modifié profondément le fonctionnement du marché du travail et les pyramides professionnelles, en imposant une mise à jour des connaissances et compétences en réponse au relèvement des seuils à franchir successivement au long de la carrière professionnelle.

Aujourd'hui, les transformations sur le plan des sciences et techniques, mais surtout sur le plan de l'information et de la communication, changent profondément les structures et processus organisationnels. La polyvalence, la flexibilité et la mobilité sont à l'honneur. L'enrichissement horizontal et vertical du travail, les décroissements entre les niveaux hiérarchiques comme entre les fonctions et les départements modifient la gamme des aptitudes opérationnelles, intellectuelles et relationnelles mobilisées par les organisations. Les combinaisons d'aptitudes se diversifient à l'infini.

Toutes ces évolutions désorganisent les classifications, les cloisons et stratifications professionnelles traditionnelles. Elles brouillent les frontières établies par les partenaires sociaux entre les métiers, ainsi que les professions et ne manquent pas de créer des problèmes dans l'application des échelles de salaire et des barèmes correspondants. Elles renversent les cloisons savamment construites entre les diverses disciplines et pratiques. Dans le même temps, elles accroissent le nombre des séquences d'adaptation ou de réadaptation professionnelles incontournables pour le travailleur qui désire rester en emploi. Elles multiplient le chiffre des reconversions. Tout cela n'est pas sans désarmer les corporations professionnelles et les syndicats de secteurs qui hésitent entre des cahiers de revendications traditionnelles ou nouvelles.

Ces bouleversements scientifiques et techniques, économiques et organisationnels ne créent pas que des problèmes d'adaptation aux entreprises. La multiplication des licenciements individuels ou collectifs accroît les exclusions du travail et du marché du travail. Ce qui, à son tour, augmente les dépenses à consentir en faveur de l'écolage, de la formation et de l'apprentissage professionnels dans, comme hors des entreprises. Ainsi s'accroissent les efforts à déployer par les acteurs et les instances compétentes en vue de construire et reconstruire de manière permanente les qualifications et les pyramides professionnelles au service d'une économie de l'innovation que les sociologues qualifient, tout à la fois, d'économie de la distinction et de la séduction, de l'information et de la communication, de la consommation, des loisirs et de la culture.

Ainsi, par delà les défis que les entreprises, petites, moyennes ou grandes, ont à relever dans l'organisation de la formation au long de la vie, dans le développement des fonctions logistiques (telles que l'information, le conseil, l'orientation et l'accompagnement longitudinal des travailleurs en réadaptation, transition et reconversion professionnelles à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, à travers l'"outplacement", par exemple), il y a l'éventail des défis à rencontrer sur le plan sociétal par les pouvoirs publics, les Etats, voire les instances européennes. D'autant mieux que la formation au long de la vie et le

droit à la formation sur la vie deviennent des enjeux stratégiques pour les travailleurs et ceux qui les représentent, et donc aussi des enjeux pour les partenaires sociaux qui d'ailleurs en débattent et en négocient de plus en plus souvent sur le plan européen. Cette formation et ce droit à la formation y compris continue sont un atout indispensable dans le redéveloppement de l'emploi et dans la lutte contre la fragmentation, voire la dualisation des sociétés européennes.

## 11. Questions pour un débat

**La formation au long de la vie intéresse les travailleurs mais intéresse-t-elle les entreprises?** Que font-elles pour identifier les besoins de formation à court et long termes? **Toutes les entreprises ont-elles un rôle à jouer dans la formation tout au long de la vie?** Vont-elles l'assumer quelle que soit leur dimension: grande, moyenne ou petite? Ou encore quelle que soit leur insertion dans un réseau d'entreprises? N'attendent-elles pas que la formation se fasse par les fournisseurs d'équipements, les commanditaires ou d'autres instances externes?

**Lorsque les entreprises assument elles-mêmes ce rôle de formation, est-ce bien envers toutes les catégories:** vis-à-vis des travailleurs moins qualifiés, à temps partiels, des jeunes, des plus âgés, des femmes, des migrants, des télétravailleurs...?

Du point de vue des entreprises, la formation représente un coût, des dépenses d'autant plus élevées qu'il faut y compter, par delà les plans de formation, une série de fonctions complémentaires, telles que l'information, l'orientation et l'accompagnement des travailleurs à former. **L'assomption d'un rôle formateur par l'entreprise implique un cacul des coûts et bénéfices mais aussi des risques.** En effet, le travailleur peut ne pas performer dans la formation. La formation acquise peut ne pas produire d'effet direct. L'effet peut ne pas être de suffisamment longue durée lorsque le travailleur est déjà âgé...Il peut aussi chercher à valoriser ailleurs la formation reçue, surtout si les connaissances acquises sont transférables vers d'autres entreprises, ou exiger un salaire plus élevé.

**Dans ces conditions, ne vaut-il pas mieux attendre que d'autres entreprises prennent ce risque, quitte à leur chaparder les personnes formées quand il en est besoin? Ou alors, si des entreprises envisagent d'assumer une formation au long de la vie, dans quelles conditions? Dans quels domaines?** car les entreprises n'accordent pas une importance égale à tous les domaines. Dans le cadre de quels contrats: à court ou à long terme? **Sur base de quels stimulants?** Avec quel apport de temps ou d'argent de la part du travailleur?

**Une formation au long de la vie n'implique-t-elle pas de financer le travailleur plutôt que l'entreprise? N'est-ce pas le droit à la formation qu'il importe de développer pour forcer l'entreprise à s'inscrire dans un système flexible de formation tout au long de la vie et à promouvoir des occasions d'apprendre et d'expérimenter?**

De nos jours, plusieurs facteurs poussent les entreprises et les réseaux d'entreprises à promouvoir la créativité et à l'innovation. **Quelle est l'incidence de la poursuite de l'innovation sur le rôle formateur de l'entreprise? Quelle en est**

**l'incidence sur les modalités de recrutement puis de formation et de promotion des travailleurs?** Est-il vrai que les entreprises recrutent des diplômés et des qualifiés au delà de leurs besoins parce qu'ultérieurement, cela facilite l'adaptabilité et la flexibilité des opérateurs? Et parce que cela permet à l'entreprise de remplir plus aisément son rôle formateur...? Quelle est l'incidence de la capacité d'apprendre et de l'apprentissage dans la détermination des salaires et l'octroi des promotions? Sont-ce là diverses manières d'inciter à la formation?

□ Quand on dit que les entreprises sont ou se veulent formatrices, **que recouvre exactement le mot formation?** Elles forment évidemment par le travail, par l'apprentissage sur le tas, par accumulation d'expérience, par essais, échecs et réussites, par échanges de savoir entre travailleurs, par les réseaux de relations dans le travail, par la résolution de problèmes, par la participation à des groupes de discussion, des cercles de qualité, des groupes de projet. Mais alors toutes les entreprises forment et cela, tout au long de la vie de travail? Par ailleurs, si une part importante de la formation continue se fait avant tout "sur le tas", n'y a-t-il pas risque de discrimination entre les travailleurs à la base et les opérateurs de niveau supérieur qui ont droit plus souvent que les autres à des séquences formelles de formation?

**La formation tout au long de la vie n'implique-t-elle pas d'abord des formations explicites?** Et donc une stratégie à plus long terme et des anticipations? Etablies comment et par qui?

**La formation au long de la vie ne nécessite-t-elle pas une interdépendance plus nette entre les formations tacites et informelles et les formations explicites?**

**Ne faut-il pas mieux relier les séquences de formation standardisées et routinières aux séquences visant à repérer et à mobiliser les compétences implicites** (dont la formation ne dépend pas seulement des entreprises mais aussi des diverses instances dans lesquelles les travailleurs sont insérés par ailleurs), **ainsi que les compétences collectives: toutes compétences qui ne se prêtent pas vraiment à des formations programmées et standardisées?**

□ Les objectifs de formation des entreprises ne correspondent pas nécessairement aux objectifs de formation et de carrière des travailleurs. **Comment les entreprises cherchent-elles à développer la congruence entre leurs objectifs et ceux des diverses catégories de travailleurs?**

**La création d'espaces d'autoformation, de "learning by doing or by using", la mise à disposition d'informations et d'équipements, le libre accès aux multiples sources ou bases d'information et de formation à partir de l'entreprise, ne sont-ils pas les moyens de promouvoir cette congruence sur court, comme sur le long terme?**

□ Que ce soit sur le plan de l'organisation flexible du travail ou celui des technologies de production et de gestion utilisées en entreprises, les écarts se sont creusés entre, d'une part, les conditions de la formation scolaire et professionnelle de base et, d'autre part, les conditions de fonctionnement des entreprises. Mais des écarts se creusent aussi entre les conditions de formation et de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les entreprises. **La réduction de ces écarts n'exige-t-elle pas de nouvelles alliances entre les représentants respectifs des systèmes de production et de formation? Ne faut-il pas tisser de nouveaux liens et de nouvelles synergies entre écoles, instances de formation de base et continue, individuelle et**



**collective, les acteurs de la téléformation, les producteurs multimédiatiques et, par ailleurs, les entreprises? Ces rapprochements n'exigent-ils pas des incitants? Des négociations? Des organes de gestion, de coordination et de contrôle?**

Du point de vue du travailleur, la certification des connaissances, compétences et expériences acquises est centrale. Elle facilite sa mobilité sur le marché du travail et favorise la fluidité de ce marché. Comme telle, l'entreprise n'est pas intéressée à développer la capacité de mobilité de ses travailleurs, sauf lorsqu'elle veut se défaire d'un ou plusieurs travailleurs.

**Comment, parallèlement au développement de la formation au long de la vie, assurer une certification des connaissances? Suffit-il d'exiger l'établissement d'un carnet de compétences? Faut-il charger l'entreprise de l'établir ou faire remplir ce rôle par un organe officiel en collaboration avec les Ministères de l'Education et ceux de l'Emploi et du Travail?**

**Quel rôle réserver à la négociation collective et aux partenaires sociaux dans le développement du droit à la formation de base et continue que ce soit au niveau des entreprises, du secteur d'activité ou sur le niveau interprofessionnel, car en dehors des entreprises, le chômage est croissant? Le nombre de reconversions professionnelles à opérer croît au fur et à mesure que s'accélère le développement.**

\* \* \*



# PARADOXES ET ECUEILS

## DES STRATEGIES DE FORMATION CONTINUE

*PEER HULL KRISTENSEN*

### 1. Introduction:

Dans son rapport de synthèse intitulé *Les contraintes nouvelles de formation dans les entreprises*, Jacques Delcourt présente une idée concise, un «type idéal» du futur contexte dans lequel, eu égard à la concurrence, les entreprises, les travailleurs et les institutions devront faire preuve d'interaction afin de relever les défis qu'il prévoit. Dans sa «note introductive», il formule un certain nombre de questions essentielles auxquelles il convient de répondre afin de créer ce type idéal d'une manière susceptible d'être acceptée par les partenaires sociaux. Ces deux contributions offrent un cadre commun aux débats européens transnationaux et nous permettent de mieux comprendre et de mesurer toute l'étendue de la mutation universelle que nos sociétés doivent accomplir. À l'heure actuelle, les anciennes identités des entreprises et des travailleurs font l'objet d'une redéfinition, de même que le travail et les institutions sociétales. Grâce à la formation continue, les entreprises passent d'un système fordiste et tayloriste à un système qui repose sur des travailleurs polyvalents, capables d'innovation et d'une interaction intensive avec les autres employés de la même entreprise et avec ceux des autres entreprises de même type.

Il est aisé de suivre les arguments contenus dans ces deux documents, mais on perçoit un danger dans le genre de conclusions et d'implications qui pourraient en découler. Si, par exemple, nous répondions aux questions posées par Delcourt et si nous en déduisions quelles institutions doivent être conçues pour chaque société, nous répéterions les mêmes erreurs que ceux qui, après la Deuxième Guerre mondiale, pensaient que la simple conception suffisait à transformer les entreprises de l'Europe occidentale afin qu'elles correspondent à un modèle fordiste uniforme.

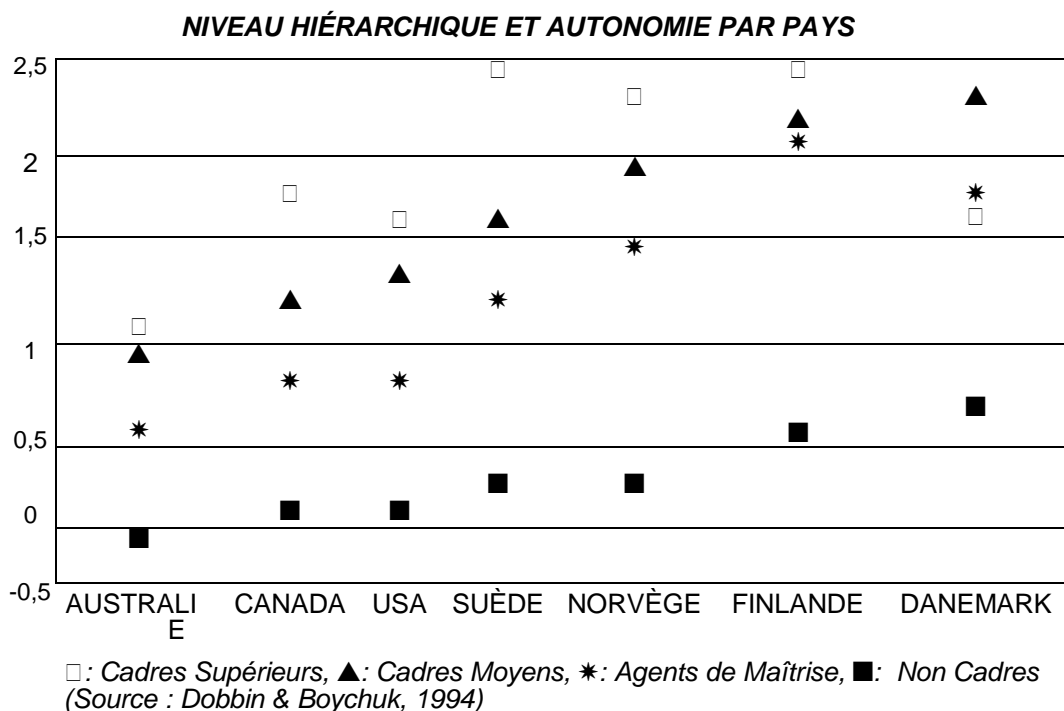
Il nous a fallu longtemps pour comprendre que la transformation vers un modèle fordiste et tayloriste n'était pas singulière mais plurielle, et induisait ou reproduisait dans une large mesure la diversité de l'organisation économique qui était, et demeure, l'un des grands atouts de l'Europe. Pour cette même raison, il est également évident que, même si nous admettions que les sociétés européennes vont entreprendre une transformation tendant vers un type idéal identique, chaque pays, région, secteur ou localité devrait s'engager dans un processus très divergent afin de parvenir aux mêmes résultats finals. En outre, les conditions démocratiques, politiques et culturelles requises pour que les groupes s'engagent dans de tels processus de reconstruction de leurs institutions sont peu susceptibles d'être adaptées à cette tâche. Grâce à la recherche impulsée par le CEDEFOP, nous savons qu'être travailleur ou manager en Allemagne ou en France par exemple revêt des aspects très différents, et que si les travailleurs ou les managers allemands et français entreprennent des actions collectives, ces actions prendront probablement des formes très différentes dans les deux pays (Maurice, Sellier &

Silvestre, 1986; Kristensen, 1996; 1997). Non seulement ils représentent des “vues du monde” très différentes (Sabel, 1982), mais ils disposent en outre de moyens institutionnels non moins différents, de même que diffèrent grandement leurs capacités d’association en tant que groupes et leur capital social. Le processus de «destruction créatrice» adopté par chaque pays pour réaliser sa transformation ne procède guère de besoins fonctionnels dictés par un futur «type idéal». Il est plutôt le résultat de conflits historiques, politiques et économiques, de la distribution de pouvoirs et d’intérêts, et de la capacité culturelle à parvenir à une cohérence dans les stratégies au-delà des groupes en conflit.

## 2. Diversité dans les situations et les conflits

Au cours des vingt dernières années, des publications de plus en plus nombreuses ont montré que les entreprises sont constituées de manière très différente dans les divers pays européens (Whitley, 1992; Whitley & Kristensen, 1996). Des enquêtes ont démontré que, même si des modèles types de conception organisationnelle ont été diffusés entre pays et continents, ils n’ont jamais permis de créer des valeurs uniformes vis-à-vis de ces organisations que sont les entreprises parmi les nombreux groupes d’acteurs qui y participent (Hofstede, 1984). En conséquence, les types de comportement au sein de ces organisations sont restés très différents. Les publications à ce sujet nous fournissent des explications de plus en plus sophistiquées sur ces phénomènes, depuis les valeurs culturelles (Hofstede, 1984), les effets sociétaux (Maurice et al., 1986) et la sociabilité spontanée (Fukuyama, 1995) jusqu’aux systèmes nationaux de gestion qui stipulent les règles du jeu permettant aux acteurs sociaux de mettre en œuvre leur stratégie pour reproduire ou modifier leur situation (Whitley & Kristensen, 1997).

Le tableau ci-dessous est une illustration schématique de ces différences nationales qui s’inscrivent dans le cadre du débat sur le rôle des entreprises dans la formation continue :



Ce tableau vise à montrer le degré relatif d'autonomie que différents groupes d'employés «estiment» avoir dans leur travail. Les données ont été compilées sous forme de questionnaires remplis par différents employés, et indique qu'un groupe dispose d'une certaine autonomie dans son travail par rapport à d'autres groupes dans le même pays et à un groupe identique dans d'autres pays.

Ce tableau est révélateur à plus d'un titre. En premier lieu, il montre qu'à la fin de l'ère tayloriste, les groupes directionnels et les simples travailleurs se caractérisent par une faible autonomie dans la plupart des pays anglo-saxons. Cependant, les effets du taylorisme semblent avoir été très différents dans les pays nordiques, où tous les groupes d'employés semblent disposer d'un haut degré d'autonomie. En second lieu, ce tableau montre que les organisations peuvent fonctionner de telle sorte que plus ou moins tous les groupes acquièrent davantage d'autonomie. En d'autres termes, une autonomie accrue pour les travailleurs à la base n'implique pas nécessairement une autonomie réduite pour les cadres (Suède, Norvège et Finlande).

Ce tableau peut être interprété de diverses manières. À mon avis, il illustre le succès des groupes sociaux au sein des entreprises dans leur lutte pour un espace social, qui leur permet d'exploiter leurs capacités au niveau social et de réaliser leurs aspirations professionnelles. Dans tous les pays, les cadres et les agents de maîtrise ont mieux réussi cet équilibre que les simples travailleurs (non-cadres). Mais les travailleurs danois ont beaucoup mieux réussi que leurs collègues australiens.

Le degré d'autonomie indique dans quelle mesure un employé a la capacité et la liberté de combiner planification et exécution. Il permet donc également plus ou moins d'évaluer la distance qui sépare les pays étudiés du type idéal évoqué par Jacques Delcourt. Dans une certaine mesure, les emplois des travailleurs aux Etats-Unis devront faire l'objet d'une transformation beaucoup plus radicale que ceux de leurs collègues danois. Dans l'ensemble, ce tableau laisse supposer que, pour accroître le degré de responsabilité et d'autonomie de leurs travailleurs, les pays anglo-saxons devront procéder à une transformation plus radicale que les pays nordiques. En même temps, les pays nordiques possèdent probablement des moyens institutionnels beaucoup plus puissants (solidarité des travailleurs, loyauté entre les travailleurs et l'entreprise, structures de formation professionnelle) pour résoudre leurs problèmes mineurs que n'en possèdent les pays anglo-saxons pour résoudre leurs problèmes comparativement plus graves.

Dans la plupart des pays figurant sur le tableau ci-dessus, les travailleurs ont une marge de mobilité ascendante dans la hiérarchie organisationnelle, et parviennent de ce fait à un meilleur équilibre entre leurs aspirations et leurs capacités. Dans de nombreux pays, les programmes de perfectionnement professionnel ont été mis en place par et pour des groupes sociaux distincts, afin de permettre à ces individus d'améliorer leur position ou situation sociale simplement en s'engageant dans un parcours professionnel institutionnalisé de formation professionnelle, d'expérience professionnelle, etc..., et de rehausser ainsi l'estime et la respectabilité de l'ensemble du groupe vis-à-vis d'autres groupes sur le marché du travail. Dans la plupart des pays, de nombreux groupes sociaux sont par tradition engagés dans un tel processus de perfectionnement professionnel, motivés par la perspective de réussir dans des carrières autrefois institutionnalisées.

Les changements intervenant tant dans l'offre que dans la demande de perfectionnement complémentaire, ou la généralisation de cette dernière formation qui devient formation continue pour tous les groupes, ne sont pas nécessairement perçus par les différents

groupes d'employés uniquement comme une somme de nouvelles possibilités. Les individus y voient également la destruction d'un profil de carrière institutionnalisé et les groupes sociaux y voient la perte de leur prestige social.

Il n'est donc pas surprenant que les nouvelles expériences entreprises dans de nombreux pays pour rehausser les niveaux de compétences des travailleurs, et pour modifier les postes et les rôles des agents de maîtrise et des cadres moyens, aient rencontré des oppositions. Cela pourrait même avoir pour conséquence de diminuer l'intérêt des travailleurs pour les programmes de perfectionnement professionnel différents, ce qui entraînerait un déclin temporaire tant des activités de formation que des niveaux d'expertise des travailleurs. De telles réactions constituent des protestations des individus contre les changements et reflètent l'apparition d'une conscience collective : le groupe se rend compte que les profils de carrière institutionnalisés ne sont plus un moyen de lutte pour l'espace social.

Les groupes - en fonction de leurs capacités à maintenir leur solidarité - se préparent peut-être à une action collective. En tout état de cause, il s'agit d'un sérieux avertissement à la direction : ses actions ne sont plus jugées légitimes et les fondations traditionnelles de son autorité sont mouvantes (Bendix, 1974).

Face aux initiatives de la direction en vue de rehausser les niveaux de compétences dans l'entreprise en mettant l'accent sur la formation d'un petit groupe, il se peut que le reste du collectif des travailleurs fasse preuve de très peu de coopération et refuse en bloc aux nouveaux détenteurs de nouvelles compétences l'accès à la somme de savoirs tacites détenus par le reste des travailleurs. Ainsi, les personnes possédant les nouveaux profils de compétences se voient parfois refuser l'accès aux savoirs tacites contrôlés par les collectifs de travailleurs, et les «nouveaux travailleurs» deviennent facilement des victimes dans le jeu de la concurrence qui se déroule dans l'entreprise.

On observe également des cas où la direction décide d'offrir une augmentation de salaire à tous les travailleurs qui, en échange, doivent acquérir des compétences polyvalentes. Les travailleurs sont invités à effectuer des rotations entre différents types de postes et sont rémunérés en fonction du nombre de compétences acquises de la sorte. Pour des raisons pratiques, il est beaucoup plus simple de procéder à des rotations entre des postes de travail relativement simples, et les entreprises qui ont mis en œuvre de telles expériences découvrent que les travailleurs possédant de nombreuses compétences simples finissent souvent par être beaucoup mieux rémunérés que ceux qui se trouvent à des postes requérant des compétences de haut niveau, dès lors que ces derniers ne peuvent facilement quitter leur poste pour acquérir des compétences complémentaires. De même, dans le cadre de ces programmes de rotation, il n'est pas facile de recruter du personnel pour des tâches faisant appel à des compétences de haut niveau, compte tenu du fait que la période nécessaire pour parvenir à la même augmentation de salaire est beaucoup plus longue que dans le cas de l'acquisition d'autres compétences simples. Certaines entreprises qui se sont engagées dans de telles réformes découvrent qu'en fin de compte, c'est à leurs meilleurs travailleurs qu'elles versent les salaires les plus bas, et qu'elles courent donc le risque de perdre leurs éléments les plus compétents.

De tels problèmes ne constituent manifestement que des difficultés initiales qui peuvent être surmontées. Ces problèmes sont probablement appelés à diminuer là où le perfectionnement professionnel intensif est désormais institutionnalisé parmi les groupes sociaux et où il est perçu comme un ensemble de droits et d'obligations pour les

individus; ils sont probablement appelés à s'accroître là où de telles traditions ne font pas partie de l'héritage historique. À mon avis, il est évident que les groupes et les individus réagiront en fonction de cet héritage et généreront des conflits, dont chacun nécessitera des solutions spécifiques. En conséquence, le compromis qui peut déboucher sur de nouvelles institutions permettant aux entreprises et à leurs employés de s'engager dans le processus de transition sera différent pour chacun des pays d'Europe.

### **3. Paradoxes au cours du processus de transition**

Cependant, même là où les problèmes initiaux seront facilement surmontés, un processus de transition qui met l'accent sur la formation continue se trouvera confronté à de nombreux paradoxes qui, au niveau social, nécessiteront la création de nouvelles institutions. La raison en est qu'un processus de transition génère presque inévitablement des "compétences dépourvues d'espace social" (l'expression est empruntée à Charles F. Sabel). La question qui se pose est : sur *quoi* devons-nous construire les institutions collectives de formation continue ?

Très peu d'observateurs ont pris conscience du fait que la transition que nous vivons actuellement rompt avec l'ancien schéma où les compétences s'inscrivaient dans un espace social. Les divers groupes sociaux appartenaient autrefois à certaines professions, adhéraient à certains syndicats et occupaient certains emplois dans des espaces bureaucratiques déterminés, dans des organismes publics ou des entreprises déterminés, et étaient issus d'établissements d'éducation ou de formation spécifiques. Lors de l'industrialisation qui modifia les bases d'une société reposant sur de petites communautés et la transforma en une société urbaine, l'ensemble de ce système avait donné à l'individu une identité sociale. Ce système s'est révélé plutôt efficace dans la mesure où il a apporté identité, normes professionnelles et morales, droits, obligations et responsabilités. Le processus de transition actuel, tel qu'il est esquissé par Jacques Delcourt, remet en question les institutions qui, au cours de notre passé d'industrialisation, nous permettaient d'effectuer des distinctions entre les individus et de procéder à une division du travail.

De même que les observateurs qui ont été les témoins de l'industrialisation l'ont perçue comme un passage de communautés étroitement soudées à une société de masse, nous pouvons prédire que la transition qui se fait jour actuellement comportera des situations dans lesquelles les individus seront considérés comme «francs-tireurs », ne respectant ni appel ni vocation. Il ne fait aucun doute que les nouvelles habitudes seront perçues comme une rupture avec les anciennes vertus luthériennes et calvinistes.

Nous pensons que, lorsque les sociétés seront parvenues à un stade avancé de la transition qui s'opère actuellement, elles verront apparaître sous une forme ou une autre *les deux grands paradoxes et les trois paradoxes mineurs* ci-dessous.

### **Premier grand paradoxe: la formation préjudiciable aux marchés du travail**

*Au fur et à mesure que les entreprises investiront dans la formation continue de leurs travailleurs, elles et leurs travailleurs découvriront que plus elles investissent, plus leurs travailleurs sont recherchés par d'autres employeurs. En conséquence, plus les compétences des travailleurs seront élevées, plus grand sera le risque pour les entreprises de perdre leurs employés au profit d'autres entreprises.*

Selon Fukuyama (1995), c'est cette situation qui a été à l'origine de l'invention du système japonais d'emploi à vie. Il ne fait aucun doute que nous finirons par voir apparaître toute sorte d'initiatives de la part des associations d'employeurs visant à inféoder les marchés du travail. Cela peut simplement prendre la forme de contrats interdisant aux travailleurs de rechercher un emploi similaire dans une autre entreprise, mais cela peut également être effectué en accordant aux employeurs le droit de certifier les qualifications de leurs employés, ce qui constituerait une grave menace pour la flexibilité des marchés du travail. Mais il existe bien sûr une meilleure alternative, qui consiste tout simplement à socialiser les coûts de la formation continue afin que celle-ci devienne un «produit gratuit», qui soit certifiée par les autorités publiques.

### **Second grand paradoxe: la solitude du coureur de fond**

*Plus les travailleurs s'engageront dans le processus de formation continue, plus il apparaîtra de diversité dans les niveaux de compétences au sein d'une entreprise. En d'autres termes, plus une personne aura acquis de compétences, moins elle pourra être adéquatement évaluée et respectée par ses collègues dans l'entreprise. Même le phénomène de rétroaction que constitue la réputation qui en découle se trouvera menacé. Dans un tel contexte, les individus tenteront de nouer des liens sociaux hors de l'entreprise ou du groupe des collègues immédiats pour s'engager dans une concurrence sur le terrain du professionnalisme et coopérer professionnellement avec des personnes externes à l'entreprise capables de leur offrir cette forme de rétroaction sociale.*

Ce paradoxe se dessine déjà au Danemark, où la formation continue est une réalité depuis de nombreuses années. Il est notamment reconnu par les délégués syndicaux qui considèrent depuis longtemps leurs membres comme des soldats dans un conflit où, en les engageant dans une formation de plus en plus poussée, ils ont pu s'assurer que les nouvelles compétences seraient mises au service de l'atelier plutôt que de la hiérarchie administrative de l'entreprise. Ces délégués syndicaux voient maintenant leurs meilleurs «soldats» se comporter de manière quelque peu «déloyale», et faire preuve de moins en moins d'intérêt vis-à-vis de leurs collègues et de l'entreprise. Au Danemark, où l'État finance les établissements de formation continue et subventionne les revenus durant les périodes de formation, il est fort probable que ces coureurs de fond que l'on rencontre dans de nombreuses entreprises aient acquis une compréhension mutuelle qui les guide maintenant dans leur orientation, y compris dans les décisions quant aux prochaines étapes de la formation continue.

Les économistes ont bien sûr un remède standard à proposer pour les deux paradoxes. Ce remède se compose de deux ingrédients, combinables de toutes les façons possibles : les «incitations financières» et les «perspectives de carrière». Il est probable qu'ils prôneront les incitations financières accordées aux travailleurs afin de s'assurer que ces derniers se comportent en agents soumis aux désirs de leurs supérieurs. À notre avis,



cela aura pour résultat d'accroître les différences de salaires entre les travailleurs. Dans ce cas, comme le montre clairement l'expérience de l'industrie de type fordiste, de telles différences rendront de plus en plus difficile la communication horizontale entre les travailleurs, dès lors que leur réaction sera de ne pas s'aider mutuellement et de ne pas diffuser leur savoir aux autres, qu'ils considéreront comme des concurrents au niveau des avantages à retirer de leurs supérieurs.

Les incitations financières vont de la sorte à contre-courant de l'objectif de la transition, qui est d'établir une communication horizontale rapide au sein de l'entreprise. En ce qui concerne l'utilisation des «perspectives de carrière», la plupart des entreprises qui se sont engagées dans le processus de transition ont réduit le nombre de leurs cadres moyens, limitant de ce fait les perspectives individuelles des travailleurs appartenant à l'échelle la plus basse de l'entreprise. D'autant plus que ces entreprises ont par là-même perdu un moyen officiel de reconnaître les compétences et qualifications individuelles lorsque les mécanismes collégiaux de réputation ne peuvent reconnaître informellement les individus doués. Il est évident que ce problème est grave et ne cesse d'empirer, et il place depuis longtemps les organisations professionnelles devant des difficultés concernant la gestion de leurs experts. Les chirurgiens doués, les chercheurs brillants, les meilleurs consultants sont depuis longtemps victimes du fait que, mieux ils exercent leur métier, plus vite ils sont «promus» à un poste directionnel, perdant la joie d'exercer leur métier, «priviliégiés» par les tâches ennuyeuses consistant à émettre des propositions et à contrôler des budgets, d'embaucher et de licencier, en d'autres termes, d'évaluer plutôt que d'exercer de l'expertise.

À mon avis, ces deux paradoxes sont des problèmes d'une importance cruciale, car ils paraissent *aller à l'encontre de tout le processus de transition*. Bien qu'ils constituent des conséquences indirectes de ce processus, ces deux paradoxes y sont si étroitement liés que, plus on s'engage dans ce processus, plus ils prennent de l'ampleur.

Les paradoxes *mineurs* que nous allons maintenant aborder sont mineurs dans le sens où ils peuvent constituer des défis provisoires et où, comme nous le verrons plus bas, il est déjà possible de voir se dessiner des solutions institutionnelles permettant d'y remédier.

### **Premier paradoxe mineur: le cercle vicieux des carrières de l'industrie**

*Alors que l'industrie de transformation offrait autrefois aux travailleurs sans qualifications reconnues des possibilités d'emploi lorsqu'ils n'avaient pas de meilleures perspectives de carrière, les transitions actuelles exigent des équipes de production capables de faire face à des situations changeantes de telle sorte que leur travail soit toujours effectué efficacement. De telles équipes montrent de plus en plus de réticence à recruter de nouveaux éléments qui n'ont pas déjà acquis une réputation reconnue dans une carrière préalable dans l'industrie. Mais comment ces travailleurs peuvent-ils s'engager dans une carrière s'il leur faut en premier lieu une carrière dans laquelle s'engager ?*

### **Second paradoxe mineur: les premiers sont bloqués en cours de route**

*Il existe un paradoxe bien connu dans la dynamique de l'éducation : plus un individu acquiert de savoirs et de compétences, plus il est à même d'apprendre de nouvelles compétences, dès lors que les compétences déjà acquises permettent d'associer ces nouvelles compétences à «quelque chose». En conséquence, dans les entreprises offrant*

*une formation continue, «un groupe de premiers» émerge fatalement. Ils assument ce rôle parce que les directeurs pensent qu'ils ont un «meilleur rapport qualité-prix» s'ils dispensent la formation en priorité aux membres de ce groupe, et ce groupe de travailleurs acquiert généralement la réputation d'être capable de choisir les compétences et les projets éducatifs qui sont bénéfiques au plus grand groupe.*

*Le paradoxe réside dans le fait que ces travailleurs sont en même temps affectés à un certain nombre de postes clés, et que l'entreprise souffre chaque fois de leur absence. En conséquence, plus ils s'établissent dans leur rôle de «premiers», plus il est risqué de les autoriser à suivre une formation continue. En même temps, envoyer d'autres personnes en formation n'est pas une solution, compte tenu que faire participer à la formation un groupe central est nécessaire pour motiver le reste des travailleurs. Plus l'entreprise est petite, plus ce paradoxe prend de l'ampleur. De ce fait, les actions de formation continue dans les PME sont souvent restreintes.*

### **Troisième paradoxe mineur: in tranquillo mors in fluctu vita**

*Les entreprises traversent des périodes à la fois très stables et très instables, même dans un contexte général d'innovation «continue». De même que nous avons appris dans le passé que si les employés sont socialisés dans la vie stable des bureaucraties mécanisées ils s'opposeront aux changements, nous apprenons peu à peu que si les employés sont socialisés dans le changement, ils se comporteront comme s'ils traversaient une période de crise dans le cas où une entreprise connaît une prospérité telle qu'elle s'engage dans une période de lente croissance stable. Dans une telle situation, les meilleurs éléments commencent à partir dès lors qu'aucun nouveau défi ne vient les tirer de leur ennui, d'autant plus qu'ils perdent leur rôle d'experts étant donné que personne ne fait appel à eux pour résoudre des problèmes désormais inexistantes. Au cours des périodes stables, une entreprise court par conséquent le risque de perdre ses meilleurs employés et se prépare donc à une nouvelle crise, voire à sa propre disparition.*

## **4. Créer des Institutions conciliant les paradoxes de la transition**

Les paradoxes présentés ci-dessus sont formulés en termes hautement abstraits ou théoriques, mais chacun d'eux doit sa formulation à des situations que j'ai pu observer lors de mon propre travail de terrain dans des entreprises engagées dans de tels processus de transition au cours des quinze dernières années. Leur formulation doit non seulement stimuler la réflexion, mais elle exige également une action sociale.

Il se peut que certains d'entre vous en aient déjà conclu que si de tels paradoxes se font jour, non seulement au plan analytique mais également dans la réalité, les problèmes inhérents à l'engagement de nos sociétés dans une telle transition dépassent largement les éventuels avantages offerts par cette transition.

Je ne partage pas ce point de vue, compte tenu que nous n'avons pas d'autre choix que de suivre la voie tracée par J. Delcourt. Ces paradoxes nous offrent cependant certaines indications tant sur le caractère radical que sur la nature des innovations institutionnelles que nous devons avoir pour objectif de réaliser.

Je ne pense pas que l'on puisse relever de tels défis et résoudre de tels paradoxes en nous limitant à la conception, c'est-à-dire à un plan directeur. Nous devons procéder de manière expérimentale et incrémentielle. Le problème est plutôt de savoir si nous apprenons à partir des expériences et si nous sommes capables de capitaliser les pratiques expérimentées.

Je ne doute pas que les individus, les entreprises, les institutions et les pouvoirs publics dans toute l'Europe entreprennent des réformes d'amorce, mais personne n'organise une collecte et un échange systématiques d'informations sur la manière dont ces paradoxes ont été conciliés par les entreprises, les syndicats, les associations d'employeurs, les travailleurs, les régions, les établissements de formation professionnelle ou les administrations publiques. C'est ainsi que de remarquables innovations institutionnelles réalisées en Europe ne sont évaluées que par quelques spectateurs locaux.

À mon avis, le CEDEFOP pourrait jouer un rôle déterminant en diffusant l'information concernant de telles innovations institutionnelles, et pourrait les évaluer et les parfaire en organisant systématiquement des activités et des débats fréquents sur le sujet.

La rédaction de nos premiers rapports sur «Le rôle de l'entreprise dans la production de qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail», qui portaient sur neuf pays, a été l'occasion de poser les prémices d'une telle tâche. Mais nos efforts en sont restés au stade initial et n'ont jamais été poursuivis. Dans notre propre étude concernant le Danemark (Kristensen & Høpner, 1996), nous avons fait état des pratiques permettant de résoudre les premier et second paradoxes mineurs. Je n'ignore pas que les syndicats et les centres de formation professionnelle dans certaines régions du Danemark suivent des lignes d'action qui peuvent indirectement résoudre le troisième paradoxe mineur. L'ensemble de ces mesures permettra peut-être de résoudre également certains aspects importants des deux grands paradoxes. Il me semble évident que d'autres pays d'Europe pourraient bénéficier d'un tel savoir et s'en inspirer afin de réaliser leurs propres réformes institutionnelles.

## Références bibliographiques:

- Bendix, R., 1974 : *Work and Authority in Industry*, University of California Press, Berkeley.
- Dobbin, F. & Boychuk, T., 1994 : *Job Autonomy and National Management Systems : Evidence from seven Countries*, Princeton and Duke University (ronéotypé).
- Fukuyama, F., 1995 : *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, The Free Press, New York.
- Hofstede, G., 1984 : *Cultures Consequences. International differences in work-related values*, Sage, Beverly Hills.
- Kristensen, P. H., 1996 : «Variations in the Nature of the Firm in Europe», in Whitley & Kristensen (éditeurs) : *The Changing European Firm*, Routledge, Londres.
- Kristensen, P. H., 1997 : «National Systems of Governance and Managerial Prerogatives in the Evolution of Work Systems : England, Germany and Denmark Compared», in Whitley, R. & Kristensen, P. H. (éditeurs) : *Governance at Work*, Oxford University Press, Oxford.
- Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J. J., 1986 : *The Social Foundations of Industrial Power*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- Sabel, C. F., 1982 : *Work and politics*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- Whitley, R. (éditeur), 1992 : *European Business Systems*, Sage, Londres.
- Whitley, R. & Kristensen, P. H. (éditeurs), 1996 : *The Changing European Firm*, Routledge, Londres.
- Whitley, R. & Kristensen, P. H. (éditeurs), 1997 : *Governance at work*, Oxford University Press, Oxford.

# RISQUES ET CHANCES DE L'APPRENTISSAGE DANS LES PROCESSUS DE TRAVAIL

**EDGAR SAUTER**

## 1. L'évolution du travail salarié et des exigences de formation

L'entreprise en tant que lieu de formation et l'apprentissage dans le processus du travail suscitent un intérêt croissant en République fédérale d'Allemagne. Il s'explique pour l'essentiel par la transformation du travail salarié, qui génère des exigences quantitatives et qualitatives de formation que l'apprentissage en dehors du travail ne parvient plus à satisfaire de manière adéquate. Les structures de travail post-tayloristes ouvrent de nouvelles marges de manœuvre, mais exigent également davantage de qualifications et de compétences, pour préserver la flexibilité nécessaire à l'adoption d'approches compétitives en matière de productivité (production "haute technologie", orientation sur le client, cycles d'innovation courts) et pour les étendre grâce à l'apprentissage permanent. Les notions de "**structures d'organisation resserrées**", "**entreprises apprenantes**" et "**gestion totale de la qualité**" impliquent une série de conséquences importantes pour les exigences de formation:

- les structures d'organisation resserrées recouvrent des domaines de responsabilité plus vastes, ce qui suscite déjà davantage d'exigences de formation pour les salariés concernés;
- la réduction des niveaux hiérarchiques dans les organisations resserrées entraîne une intégration des tâches: des activités qualitativement différentes (comme la planification, l'exécution, le contrôle, la disposition) sont combinées et exercées par des individus ou des petits groupes. Il en résulte des besoins de formation croissants sur le plan quantitatif, mais aussi qualitatif;
- l'introduction du travail en groupe et le travail au sein de groupes de projet, qui caractérisent les organisations resserrées, imposent aux travailleurs de coopérer et de communiquer. Les besoins de formation s'étendent, au-delà de la compétence technique, aux qualifications clés transversales, c'est-à-dire aux compétences sociales et méthodologiques et à l'aptitude à résoudre les problèmes.

L'augmentation des besoins de formation dans les organisations resserrées ne va pas forcément de pair avec la mise à disposition et la promotion de processus d'apprentissage. Une série d'indices font penser que l'apprentissage est rendu plus difficile par une **plus grande intensité du travail**, c'est-à-dire une réduction du temps d'apprentissage et des effectifs. Ces obstacles à l'apprentissage intégré au travail résultent par exemple:

- de la tendance à l'**externalisation d'activités** vers des entreprises tierces, qui limite non seulement les contenus du travail et les possibilités d'apprentissage, mais aussi les flux d'information et la coopération;

- du **principe du “juste-à-temps”**, qui réduit, voire supprime totalement les phases de préparation du travail, et donc d'apprentissage;
- de la percée du **télétravail**, qui exclut une partie des salariés des processus informels de communication et d'apprentissage;
- de la distinction faite entre **effectifs centraux et périphériques**, qui revient en règle générale à donner au personnel central un accès préférentiel aux possibilités de formation.

L'intérêt croissant porté à la recherche de solutions aux problèmes de formation dans l'entreprise même découle également de **la transformation des structures d'âge et de qualification** des actifs qui se dessine actuellement. L'allongement de la durée du travail au cours de la vie implique que les innovations ne peuvent plus être réalisées à l'aide d'une relève des générations, mais qu'elles doivent également être introduites de plus en plus grâce aux actifs plus âgés. Cela signifie que les approches de la formation doivent expressément être adaptées aux besoins de ces travailleurs plus âgés; leur apprentissage doit se greffer sur leur vécu et être pratique, et les méthodes d'apprentissage et de formation intégrées dans le processus du travail sont celles qui conviennent le mieux à ce groupe. Cela restera valable aussi lorsque la structure de qualification des actifs se caractérisera par une proportion plus importante de travailleurs possédant un niveau élevé de formation et de diplômes.

## **2. Objectifs et avantages de l'apprentissage intégré au travail**

Une série d'intérêts et d'objectifs d'ordre pédagogique et économique sont associés à l'apprentissage intégré au travail. L'objectif général est à la fois pédagogique et économique: il s'agit de transférer rapidement ce qui a été appris, afin de maîtriser les exigences croissantes du poste de travail, sur le plan quantitatif comme qualitatif.

### **2.1 Une plus grande efficacité grâce à un meilleur transfert**

Lorsque le travail et l'apprentissage sont séparés, l'application dans la pratique des savoirs et savoir-faire acquis dans les cours de formation bute sur de nombreux problèmes de transfert. C'est particulièrement vrai lorsque le formé doit réaliser ce transfert seul sans soutien technique et pédagogique. L'apprentissage intégré au travail permet quant à lui l'acquisition de savoirs et de savoir-faire pouvant être immédiatement appliqués et utilisés; dans le cas idéal, les problèmes de transposition et d'inadéquation des acquis peuvent être évités. C'est le cas notamment lorsqu'il s'agit de réaliser des objectifs d'apprentissage ambitieux, auxquels doit aujourd'hui satisfaire un nombre croissant d'actifs du fait des tendances de l'évolution du travail salarié décrites plus haut. Les qualifications clés telles que par exemple l'aptitude à raisonner et à agir en contexte, à planifier, gérer et contrôler de manière autonome ou encore l'aptitude à l'abstraction et à la créativité, qui étaient autrefois limitées à un petit nombre d'activités pour la plupart de niveau universitaire, s'imposent à pratiquement tous les emplois dans le cadre de structures de travail comportant moins de niveaux hiérarchiques. L'acquisition de ces compétences et le développement autonome du savoir et des savoir-faire qui caractérisent les entreprises apprenantes ne peuvent pas être suscités par la formation continue externe, qui peut seulement les encourager; pour un tel apprentissage motivé, il est nécessaire, dit-on, d'avoir des “racines plongeant dans les structures du travail mêmes”, qui s'expriment dans la culture de l'entreprise (voir Bergmann, B., 1996).

## **2.2 Des coûts inférieurs grâce à la réduction des dispenses de travail**

Outre une plus grande efficacité générée par la résolution du problème du transfert des acquis, les entreprises attendent d'autres avantages de l'apprentissage intégré au travail, puisque le fait de devoir libérer des salariés pour une formation externe place bon nombre d'entre elles, et surtout les PME, devant des problèmes considérables.

Plus de deux cinquièmes des entreprises (voir Weiß, R., 1994) parviennent difficilement à octroyer à leurs salariés le temps nécessaire pour suivre une formation externe. La gestion minceur (*lean management*), qui entraîne une réduction du personnel, ne fait qu'aggraver ce problème. De nombreuses entreprises estiment donc que la combinaison de la formation et du travail permet d'échapper à ce dilemme, d'autant plus que leur réorganisation exige la qualification non pas de certains individus seulement, mais d'unités d'organisation entières. La possibilité d'éviter ou de limiter les dispenses de travail permet d'éviter un manque à gagner qui représente, avec 48 % du total, le poste de coût le plus important de la formation continue en entreprise (voir Grünewald, U./Moraal, D., 1996). Il n'est pas possible à l'heure actuelle de dire quelle proportion des économies réalisées sur la formation continue externe devra être consacrée à l'apprentissage intégré au travail (par exemple pour le recours à des aides externes, telles qu'animateurs, médias, etc.). Le recensement des coûts de l'apprentissage intégré au travail se heurte actuellement à des problèmes insurmontables de définition et n'est donc pas considéré comme judicieux (voir BIBB/IES/IW, 1997).

## **2.3 “Juste-à-temps” et apprentissage pendant le temps libre**

Un dernier avantage de l'apprentissage intégré au travail pour l'entreprise tient à sa meilleure adéquation aux besoins de cette dernière dans le temps et au niveau des contenus. Cette fonction “juste-à-temps” permet d'espérer une motivation plus importante des collaborateurs qu'une “qualification mise en réserve”, comme l'est souvent la formation continue externe. De nombreuses raisons font donc penser que l'apprentissage intégré au travail permet d'assurer une plus grande continuité des processus de formation que ne peuvent le faire des stages externes sporadiques. Le fait qu'un apprentissage plus intense sur le poste de travail entraîne souvent un déplacement de la formation continue vers le temps libre pourrait lui aussi plaider aux yeux des entreprises en faveur du renforcement de l'apprentissage intégré au travail. Il s'agit par exemple de l'autoformation à l'aide de divers médias, de formations à distance ou de phases d'apprentissage nécessaires pour compléter ce qui n'a pas pu être acquis sur le poste de travail, faute de temps et de disponibilité suffisante.

## **2.4 Un meilleur accès pour les moins qualifiés**

L'apprentissage intégré au travail présente également une série d'avantages pour les travailleurs. Les barrières d'accès sont plus basses que pour la formation continue externe, particulièrement pour les travailleurs non diplômés. L'expérience négative de l'école, qui rend souvent difficile le suivi d'une formation continue à ceux qui n'ont pas de qualifications formelles, ne représente plus un obstacle sérieux dans l'apprentissage intégré au travail. Pour ce groupe de salariés, il serait fort avantageux que les

qualifications acquises dans le travail puissent être certifiées et prises en compte pour obtenir les diplômes usuels sur le marché du travail.

### 3. Formes d'apprentissage intégré au travail (apprentissage organisé sur le poste de travail)

Les tentatives faites à ce jour pour décrire et classer les formes que revêt l'apprentissage intégré au travail n'ont pas encore débouché sur une typologie des formes d'apprentissage unitaire et généralement acceptée. Les concepts décrivant l'apprentissage intégré au travail sont très variés, et l'on utilise ainsi - souvent comme synonymes - les expressions "apprentissage à proximité du poste de travail", "apprentissage intégré", "apprentissage lié au travail" ou "apprentissage dans le processus du travail"; le catalogue des sous-formes et des procédés se rattachant à l'apprentissage intégré au travail est loin d'être fermé. Entre-temps, différentes approches ont vu le jour pour ordonner et classer ces multiples formes d'apprentissage. Severing (1994) regroupe les "procédés de formation continue en entreprise à proximité du poste de travail" dans le cadre d'approches méthodiques de la formation continue:

**Tableau: Les procédés de formation continue en entreprise à proximité du poste de travail**

Méthodes traditionnelles d'instruction sur le poste de travail	Tutorat Méthode des 4 niveaux; montrer/imiter Instruction analytique
Formes d'apprentissage en entreprise basées sur l'action	Apprentissage sur projet Instructions écrites
Concepts de formation continue ciblés sur des groupes et décentralisés	Cercle de qualité Atelier d'apprentissage Îlots d'apprentissage Rechercher et présenter Rotation des postes
Formation continue individuelle intégrée sur le poste de travail	Méthodes conventionnelles: initiation formation sur le poste de travail Autoqualification sur le poste de travail à l'aide de technologies de formation assistée par ordinateur Téléformation sur le poste de travail

*Source: Severing, 1994*

La formation continue sur le poste de travail est considérée ici comme une **intervention pédagogique** dans l'organisation des postes et des processus de travail. Ce n'est pas le hasard qui décide si les postes de travail sont organisés de manière à permettre



l'apprentissage fonctionnel; ce sont au contraire des concepts et des interventions pédagogiques qui garantissent qu'à partir de la situation de formation initiale des salariés seront acquises les qualifications et compétences satisfaisant aux exigences du poste de travail.

Dans le *Berichtssystem Weiterbildung VI (BSW)* – rapport sur la formation continue – de 1994, l'apprentissage sur le poste de travail et ses sous-formes sont considérés comme une partie de la formation professionnelle continue informelle, incluant également l'apprentissage pendant le temps libre. Pour la formation continue informelle, le BSW révèle qu'en 1994, 52 % des salariés de 19 à 64 ans avaient recouru à au moins une modalité de formation continue figurant dans le tableau suivant, qui présente les modalités autres que les cours/stages (BMBF, 1996).

**Tableau: La formation professionnelle continue informelle en 1994**  
(Indications fournies par les salariés)

Lecture de livres et d'articles techniques	33%
Autoformation par l'observation et l'expérimentation	23 %
Manifestations brèves, par ex. conférences/séminaires d'une demi-journée	23 %
Instruction/mise au courant par des collègues, supérieurs, etc.	16 %
Foires et congrès spécialisés	15 %
Apprentissage autogéré à l'aide de divers médias	11 %
Visites techniques dans d'autres services organisées par l'entreprise	8 %
Cercle de qualité, cercle d'atelier, atelier d'apprentissage, groupe de participation	4 %

*Source: Infratest Burke Sozialforschung (BMBF, 1996)*

Les catégories de la **formation professionnelle continue informelle** représentent un mélange de concepts dont on peut penser qu'ils visent ou qu'ils suscitent des effets d'apprentissage. L'intervention pédagogique ciblée va de pair avec des mesures d'organisation du travail et des éléments d'information. L'apprentissage fonctionnel par le travail reste cependant entre parenthèses. Les résultats montrent que, sur le plan quantitatif, les formes traditionnelles de la formation continue restent prédominantes, alors que les salariés ne mentionnent que rarement les modèles nouveaux et pédagogiquement ambitieux tels que les cercles de qualité ou autres.

Le taux de participation à la formation continue informelle est deux fois plus élevé que le taux de participation à des stages/cours de formation. Le "taux global de formation continue" se situe à 60 %, du fait que les participants aux cours/stages fréquentent beaucoup plus souvent les "autres" modalités de formation continue que les non-participants. Les activités de formation continue sont concentrées sur des personnes déjà actives, comme le montrent également les analyses différenciées: les différences

spécifiques entre les groupes dans la participation à la formation continue informelle sont tout aussi marquées que dans la participation aux cours de formation formelle. Il s'avère notamment que

- les salariés des grandes entreprises participent davantage que ceux des petites entreprises à des formes de formation continue informelle qui devraient logiquement être davantage favorisées par les petites entreprises, telles que l'instruction donnée sur le poste de travail.
- il existe des différences importantes entre la participation des salariés titulaires de diplômes universitaires et ceux qui n'ont pas de diplôme professionnel;
- une différenciation entre les branches montre des profils spécifiques, les banques/assurances ainsi que le secteur médecine/santé se trouvant à la pointe dans la formation continue informelle comme dans la participation à des cours de formation.

Pour l'enquête européenne FORCE sur la formation continue en entreprise, on a pris en compte, outre la **formation continue au sens strict** (cours, stages, séminaires), la **formation continue au sens large**, qui comprend, à côté de la **formation continue à proximité du poste de travail**, les **séances d'information et l'apprentissage autogéré**. Le tableau suivant montre le pourcentage de participation des entreprises allemandes et de leurs salariés à une formation continue à proximité du poste de travail et à ses sous-formes. Neuf mille trois cents entreprises de plus de dix salariés ont été interrogées dans le cadre d'une enquête écrite.

**Tableau: Offre et utilisation des sous-formes de la formation continue à proximité du poste de travail**

	Participation des entreprises	Pourcentage des participants
Instruction donnée sur le poste de travail par des supérieurs et des spécialistes (coaching)	41 %	16 %
Mise au courant lors de changements techniques et/ou organisationnels ou lors de l'introduction de nouvelles technologies	35 %	5 %
Initiation de nouveaux salariés	30 %	10 %
Programmes d'échange avec d'autres entreprises	4 %	14 %
Rotation des postes	4 %	3 %
Atelier d'apprentissage	4 %	4 %
Cercle de qualité	5 %	3 %
Apprentissage autogéré avec formation à distance, livres, vidéos et formation assistée par ordinateur	17 %	3 %

*Source: Grünewald, 1997*

Ces catégories de la formation continue à proximité du poste de travail représentent également un mélange de concepts pédagogiques et d'organisation du travail. Les

indications quantitatives des entreprises confirment dans une large mesure les réponses données par les salariés dans le cadre du BSW: les méthodes traditionnelles sont prédominantes (par exemple, l'instruction ou l'initiation sur le poste de travail), et il est difficile de distinguer entre instruction, information et formation continue. Des concepts plus nouveaux tels que la **rotation des postes** et l'**atelier d'apprentissage** sont assez rarement proposés et utilisés – exception faite des programmes d'échange.

## **4. Caractéristiques de l'apprentissage intégré au travail**

### **4.1 Des instruments multifonctionnels pour le développement du personnel et de l'organisation**

L'éventail des formes de l'apprentissage intégré au travail comporte un ensemble hétérogène de mesures; elles présentent un point commun, à savoir que chacune vise à influencer le rapport entre travail et apprentissage, ou à l'organiser; il en est ainsi pour l'instruction donnée par des collègues comme pour la coopération au sein de cercles de qualité. Il faut cependant tenir compte du fait que les mesures et les formes adoptées sont en règle générale multifonctionnelles, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement d'instruments d'intervention pédagogique au sens d'aide à l'apprentissage ou à l'acquisition de qualifications. Ce qui est caractéristique de ces actions, c'est qu'elles ne servent pas seulement le développement des qualifications et des compétences, mais qu'elles sont aussi des instruments faisant partie intégrante du développement du personnel et de l'organisation; elles constituent des éléments essentiels de la culture d'entreprise.

C'est avant tout ce **profil multidimensionnel** qui distingue les formes que prend l'apprentissage intégré au travail de la formation professionnelle classique, c'est-à-dire des cours et des stages. En fonction de la philosophie de l'entreprise et de la stratégie de management, l'apprentissage intégré au travail peut contribuer par exemple à l'amélioration permanente de la production, à la participation des salariés, au développement de l'organisation, à l'orientation sur le client, mais aussi à l'information et au contrôle par les supérieurs ou à la détermination des besoins individuels et collectifs de formation continue. Ces fonctions ne sont pas secondaires par rapport à la fonction d'acquisition de qualifications, elles constituent au contraire le noyau même de l'apprentissage intégré au travail.

### **4.2 Des profils et fonctions différenciés**

Chacune des formes de l'apprentissage intégré au travail a son propre profil par rapport aux fonctions que nous venons d'évoquer. Ce point a été confirmé par une enquête allemande venant compléter l'enquête FORCE européenne sur 500 entreprises (voir Grünewald, U./Moraal, D., 1996).

L'exemple des "cercles de qualité" montre que cette forme d'apprentissage servait au départ l'objectif de l'amélioration de la qualité des produits et services et qu'elle a été utilisée avant tout dans les entreprises allemandes pour promouvoir la coopération et renforcer la motivation des salariés. Les personnes interrogées dans les entreprises

estiment que les cercles de qualité constituent aujourd'hui un instrument pour améliorer les résultats de l'entreprise (97 % sont de cet avis) et une forme de participation des travailleurs (83 %). Quant à la rotation des postes, les sondés estiment que – outre l'amélioration des résultats de l'entreprise (83 % pensent que c'est le cas) – il s'agit essentiellement d'un outil d'acquisition de certains comportements (69 %) et du développement de l'organisation (67 %). Globalement, il règne encore une grande incertitude sur la fonction de la formation continue pour le développement des compétences, de l'organisation et de l'entreprise, d'autant plus qu'on ne sait pas comment déterminer la contribution de la formation continue au développement de l'entreprise (voir Staudt, E./Meier, A.J., 1996).

### **4.3 Un faible degré de formalisation**

Le caractère multidimensionnel des formes de l'apprentissage intégré au travail fait également apparaître ce qui les distingue des caractéristiques des formes classiques de la formation continue. Les responsables de la formation continue sur le terrain font valoir avant tout que l'apprentissage intégré au travail sert à développer les savoir-faire et les connaissances et qu'il exige la fixation d'objectifs d'apprentissage, le recours à divers supports et/ou l'intervention de supérieurs en tant que formateurs. Peu nombreux sont ceux qui pensent que ces formes d'apprentissage imposent de recenser de manière systématique les besoins de qualification, de soumettre des plans écrits de formation et de faire intervenir des formateurs spécialement formés. Beaucoup de praticiens estiment que tous les éléments qui déboucheraient sur une plus grande **formalisation de l'apprentissage** seraient contraires à la nature même de l'apprentissage intégré au travail (voir Grünewald, U., 1997). Cela vaut également pour la mise en place d'un **système de certification** de cet apprentissage (voir BIBB/IES/IW, 1997).

### **4.4 Travailler et apprendre**

L'éventail des formes que prend l'apprentissage intégré au travail se situe entre les deux pôles "travailler" et "apprendre". Il est frappant que les praticiens estiment qu'il existe une grande latitude pour considérer les diverses activités soit comme relevant de l'apprentissage, soit comme relevant du travail. Alors que la formation autogérée est considérée généralement comme relevant de l'apprentissage et la rotation des postes généralement comme relevant du travail, les praticiens sont moins unanimes en ce qui concerne les cercles de qualité: une bonne moitié considère que c'est l'aspect de l'apprentissage qui domine, l'autre moitié estime que c'est l'aspect du travail (voir Grünewald, U./Moraal, D., 1996). Un facteur déterminant pour une telle classification pourrait être la philosophie de l'entreprise: si les cercles de qualité sont considérés davantage comme une intervention pédagogique dans les processus de travail qu'il s'agit d'organiser, on soulignera davantage l'aspect "apprentissage" de cet instrument; si l'on estime en revanche que les cercles de qualité constituent plutôt une mesure portant sur l'organisation du travail, qui peut également entre autres favoriser l'apprentissage, on donnera davantage la priorité à l'aspect "travail".

## **5. Apprendre en travaillant (apprentissage informel sur le poste de travail)**

## 5.1 L'apprentissage intentionnel et fonctionnel

Les modalités d'apprentissage intégré au travail qui, comme la rotation des postes, relèvent davantage de l'aspect "travail", recourent au changement de poste de travail et d'environnement pour encourager l'apprentissage, notamment sur le plan des comportements. L'intervention pédagogique consiste principalement dans l'alternance ciblée des contenus, processus et conditions de travail. Outre l'apprentissage planifié, organisé et soutenu dans le processus de travail, cette intervention vise une autre approche, celle de **l'apprentissage par le travail**; contrairement à l'apprentissage intentionnel, il s'agit de l'apprentissage fonctionnel, qui s'effectue individuellement dans la confrontation avec les tâches et les conditions de travail.

## 5.2 Structures de travail encourageant ou décourageant l'apprentissage

La recherche sur la psychologie du travail a souvent montré que la nature des contenus et des structures du travail ainsi que l'environnement de travail exercent une grande influence sur les possibilités d'apprentissage offertes sur un poste de travail. Il suffit parfois d'élever le niveau des exigences sur un poste de travail – même en l'absence d'intervention pédagogique – pour susciter davantage d'intérêt, de motivation et d'engagement et – si les exigences ne sont pas excessives – produire précisément la qualification correspondant à cette augmentation des exigences. Les structures tayloristes du travail ont bien montré que la parcellisation des tâches combinée avec les faibles possibilités d'influence et de contrôle sur les conditions de travail sont un facteur de démotivation et empêchent presque totalement le développement des compétences. Sur la base de constats de ce genre, la psychologie du travail a analysé les postes de travail quant à leur **potentiel formateur**, mais également émis des recommandations pour une organisation des postes de travail permettant d'éviter les effets négatifs et de favoriser une évolution positive (voir Münch, J., 1997).

La description ou l'organisation de structures favorables à l'apprentissage exigent cependant de distinguer entre une perspective macroscopique et une perspective microscopique: alors que la première concerne les **conditions cadres**, telles que les structures d'organisation, la culture d'entreprise, le maillage et la coopération entre les unités d'organisation, la seconde, la perspective microscopique, concerne le **potentiel de formation des tâches qui s'exercent sur un poste de travail donné** (voir Bergmann, B., 1996). Les conditions favorables ou défavorables à l'apprentissage sur le poste de travail peuvent ainsi être systématiquement décrites et représentées (voir, par exemple, le modèle idéal pour le domaine de la formation de Franke, G., 1982).

## 5.3 Le travail en groupe

Le travail en groupe sous ses multiples formes constitue un exemple d'interface entre l'apprentissage par le travail et l'apprentissage intégré au travail en tant qu'intervention pédagogique. De nouvelles études de cas sur les formes que prend l'apprentissage en entreprise ont montré que, pour les représentants des entreprises, le travail en groupe relève incontestablement de l'activité de travail et ne constitue pas une forme d'apprentissage intégré au travail. Il est apparu en même temps que des **dispositifs complexes** sont nécessaires pour mettre en place le travail en groupe, notamment l'auto-apprentissage, l'initiation, la rotation des tâches et la formation donnée par des collègues et des experts; sont mentionnées également des formes plus formalisées de formation

continue, comme les séminaires d'introduction (voir BIBB/IES/IW, 1997). La mise en œuvre des principes d'organisation du travail en groupe (délégation de responsabilités à la base, intégration des tâches, autocoordination et coopération) entraînera probablement la nécessité de développer l'apprentissage intégré au travail pour assurer la continuité de cette pratique; en effet, les besoins de formation plus élevés ne peuvent être satisfaits qu'avec davantage de temps de formation et d'aide pédagogique.

## **6. Risques et chances**

Les nombreux avantages de l'apprentissage intégré au travail et de l'apprentissage par le travail ne doivent pas faire oublier que cet apprentissage ne se fait pas sans le respect d'un certain nombre de conditions.

### **6.1 Les structures de travail tayloristes / les blocages**

L'apprentissage intégré au travail est à peu près unanimement considéré comme souhaitable sur le plan pédagogique. Mais, dans de nombreuses entreprises, les conditions préalables à sa mise en œuvre manquent: les structures de travail restent de type tayloriste, le travail et l'apprentissage sont largement séparés. On ne constate ni une structure globale des tâches, ni le développement - souhaitable - autogéré et coopératif des savoirs et des compétences qui inclurait l'ensemble des effectifs de l'entreprise.

Les résultats empiriques de l'étude FORCE montrent que près de deux cinquièmes des entreprises de plus de dix salariés proposent des formes de formation continue à proximité du poste de travail, mais il s'agit pour l'essentiel des approches assez traditionnelles de l'instruction et de l'initiation, qui ont souvent un caractère contraignant et se limitent à l'apprentissage de séquences de travail répétitives. Les formes plus ambitieuses d'apprentissage, comme la rotation des postes, les programmes d'échange et les cercles de qualité, restent limitées à un groupe relativement faible de grandes entreprises. Le caractère expérimental de ces formes d'apprentissage n'est souvent pas encore dépassé, et rien ne semble définitivement acquis.

### **6.2 L'externalisation des tâches et la formation continue**

Là où les tendances décrites plus haut (point 2.) du salariat post-tayloriste avec leurs conséquences pour les besoins de formation se sont imposées, il faut se demander dans quelle mesure les formes d'organisation resserrées et leurs effets positifs sur les marges de manœuvre et les chances d'apprentissage ne compromettent pas en même temps la possibilité d'utiliser ces marges de manœuvre et ces chances, quand elles ne les rendent pas impossibles. La concentration du travail et ses conséquences sur le temps d'apprentissage, ou l'externalisation du travail, qui entraîne une réduction des contenus de la formation et rend plus difficile la coopération, représentent des risques réels pouvant compromettre les options positives de l'apprentissage intégré au travail. D'autres risques apparaissent lorsque, dans le cadre de l'externalisation, ce ne sont pas seulement certaines tâches qui sont transférées à l'extérieur, mais aussi des activités de formation continue en entreprise, qui doivent alors être achetées à nouveau au cas par cas sous la forme de services. Le danger existe d'un renoncement trop rapide aux activités de soutien pédagogique nécessaires pour mobiliser l'apprentissage grâce au

travail. Même un système de groupe de travail mis en place au prix d'un grand effort peut, dans ces circonstances, que l'on peut souvent observer, dégénérer et se transformer en un "taylorisme démocratique" (voir Severing, 1997). En même temps, cet apprentissage par le travail peut être réduit à la seule qualification requise dans l'immédiat. Dans ce cas, la production minceur (*lean production*) implique la formation minceur (*lean learning*). C'est particulièrement le cas, par exemple, lorsque la combinaison du travail et de l'apprentissage, qui est l'objectif du travail de groupe, est rendue plus difficile, voire impossible, parce que le temps nécessaire à la communication interne au groupe est réduit pour des raisons de coût (voir Frieling, E., 1993; Markert, W., 1997).

### 6.3 Des chances d'accès réduites pour les moins qualifiés et les chômeurs

Sur cette toile de fond, il n'existe plus que de petites chances pour les groupes faiblement qualifiés ou de faible statut professionnel, déjà peu présents dans la formation continue, d'être pris en compte dans l'apprentissage intégré au travail. Les différences spécifiques entre les groupes participant à la formation continue se répètent – selon les résultats de l'enquête de BSW – dans les formes que prend l'apprentissage intégré au travail. Cela pourrait globalement confirmer l'hypothèse selon laquelle le développement des qualifications et des compétences par l'apprentissage au cours du processus de travail n'est pour l'heure qu'une vision revendiquée par la théorie, mais non encore réalisée dans la pratique (voir Staudt, E./Meier, A.J., 1996).

### 6.4 Pas de concept valable pour la certification

Dans cette situation, on comprend que même les entreprises qui favorisent activement l'apprentissage sur le poste de travail se montrent réticentes sur la question de la **certification** et de l'utilisation des qualifications acquises sur le poste de travail. En dépit de leur opinion favorable sur l'apprentissage intégré au travail, les entreprises se prononcent dans leur majorité contre une certification, dont la mise en place semble également poser bien des problèmes aux représentants des syndicats et aux salariés (voir BIBB/IES/IW, 1997). Il ne s'agit qu'en partie d'un problème de défense d'intérêts. Ce qui manque, ce sont plutôt des **concepts valables** permettant de fixer, en vue d'une certification, la contribution des diverses formes de l'apprentissage sur le poste de travail au développement des qualifications et compétences individuelles. C'est particulièrement le cas pour les activités dont l'objectif est de développer les qualifications et compétences clés.

### 6.5 Combinaison et maillage des lieux et des formes d'apprentissage

L'apprentissage intégré au travail et l'entreprise comme lieu de formation se heurtent à des limites sévères, puisqu'il est incontestable que tous les objectifs d'apprentissage professionnels ne peuvent pas être réalisés par l'apprentissage sur le poste de travail. L'acquisition des connaissances de base et des savoirs théoriques, qui demande beaucoup de temps, continuera à dépendre de formes et de lieux d'apprentissage se situant en dehors du poste de travail. La formation continue recourt elle aussi à la **pluralité des lieux d'apprentissage**. Celle-ci pourrait être nécessaire, par exemple, pour acquérir des diplômes dans le cadre d'une **formation visant la promotion professionnelle**. L'apprentissage intégré au travail pourra apporter une contribution à la réalisation de cet objectif, en particulier si l'expérience professionnelle acquise sur le poste de travail est certifiée; il faut cependant pour cela une combinaison et une

coopération de différents lieux d'apprentissage, afin de compenser les déséquilibres d'une qualification acquise uniquement sur le poste de travail.

## 6.6 L'exclusion des chômeurs

Il faut mentionner une autre limite de l'apprentissage intégré au travail: les chômeurs sont largement exclus de ces formes d'apprentissage si l'on ne s'efforce pas de mettre en place de nouveaux modèles de qualification active pour l'accès au marché du travail. La **rotation des postes accompagnée d'un remplacement** permet par exemple de recruter pour une durée déterminée des chômeurs pour des emplois libérés temporairement par des salariés. Cette approche, pratiquée depuis des années au Danemark, permet d'une part aux chômeurs de profiter de l'apprentissage intégré au travail et d'autre part aux salariés de suivre une formation continue en dehors de l'entreprise (voir Müller, K., 1994).

## 7. Perspectives

Les principales perspectives qui s'ouvrent pour le développement ultérieur de l'apprentissage intégré au travail - compte tenu de ses limites et ses risques - sont les suivantes:

### 7.1 La transparence sur les résultats de l'apprentissage intégré au travail

Les formes d'apprentissage intégré au travail doivent être développées en tenant compte de leurs interactions avec le processus de travail. Les formes traditionnelles (instruction, mise au courant) relèvent largement du domaine de l'information et du "commandement"; la confrontation active et autonome avec les contenus du travail est insuffisante. Quant aux formes qui recourent plutôt à l'apprentissage en groupe, comme les cercles de qualité, c'est essentiellement leur contribution au développement de l'organisation et de l'entreprise qui passe à l'avant-plan, alors que leur contribution au développement des qualifications et compétences individuelles reste dans une large mesure insaisissable. D'où la difficulté de mettre en place des concepts valables pour développer des qualifications basées sur l'expérience du travail et l'expérience professionnelle, et pour les **certifier**. Il faut viser davantage de transparence sur les liens entre les formes d'apprentissage et les objectifs d'apprentissage, les qualifications et les compétences qu'ils permettent le mieux d'atteindre.

Il importe de décrire également pour l'apprentissage fonctionnel par le travail le lien entre les conditions dans lesquelles s'effectue le travail (structures d'organisation, philosophie de l'entreprise, etc.) et les tâches concrètes d'une part, et les résultats de l'apprentissage sous forme de qualifications ou de compétences d'autre part. L'objectif est de rendre plus transparentes les **structures qui favorisent ou entravent l'apprentissage**, et éventuellement d'esquisser une typologie des structures de travail et des tâches et leurs implications pour les qualifications et le développement de l'entreprise. Globalement, il s'agit de clarifier la contribution de l'apprentissage intégré au travail et de l'apprentissage par le travail pour le développement de l'entreprise. Cela peut se faire, par exemple, à l'aide **d'indicateurs** se rapportant notamment à l'absentéisme, à la fréquence des réclamations, aux modèles mis en place pour examiner les propositions avancées, à



l'assurance qualité et aux objectifs d'apprentissage (de la simple maîtrise de gestes jusqu'à la créativité).

## 7.2 Le maillage de l'apprentissage

La relation entre l'apprentissage intégré au travail et d'autres formes d'apprentissage ouvre des perspectives nouvelles à la politique de formation. L'intérêt manifesté pour les structures duales à tous les niveaux de qualification, de la formation initiale à la formation de niveau supérieur en passant par la formation continue, montre que l'apprentissage intégré au travail ne peut pas se substituer à d'autres lieux et formes d'apprentissage, mais qu'il doit les compléter. Au-delà de la combinaison des formes d'apprentissage que sont le poste de travail et les stages de formation, il s'agit de réaliser un **maillage de l'apprentissage**, intégrant le travail, les loisirs et les médias; ses dispositifs peuvent recourir aussi bien à l'apprentissage formalisé dans des centres de formation continue qu'à l'apprentissage intégré au travail, l'apprentissage "en passant" par le travail et l'autoformation pendant le temps libre (voir Sauter, E., 1997). Dans le cadre d'un tel réseau, d'une part de nouvelles chances se présentent, pour ceux qui souhaitent participer à la formation continue, d'organiser eux-mêmes "leur" formation continue, d'autre part de nouveaux problèmes de coordination se posent, s'il n'existe pas de liens entre les lieux d'apprentissage. Il se pose par exemple la question de la transparence des offres (modularisées), du conseil et de l'assurance qualité.

L'un des points centraux concerne le lien entre l'apprentissage formel et informel pour l'obtention de diplômes de formation continue et de formation supérieure. Ce problème transparaît actuellement dans toutes les idées et tous les projets visant à réformer la formation continue et l'apprentissage tout au long de la vie. Il concerne par exemple les **qualifications complémentaires**, qui doivent permettre de gérer en souplesse la transition entre la formation et la formation continue. Leur acquisition pendant la formation et immédiatement après peut se faire de diverses façons; les entreprises, écoles professionnelles, établissements de formation et administrations doivent certifier ces qualifications complémentaires et les rendre ainsi transparentes et utilisables sur le marché du travail. L'accès aux diplômes de formation continue suppose également un lien entre les qualifications acquises de manière formelle et informelle. Le projet de réforme de la formation professionnelle (BMBF, 1997) prévoit qu'à l'avenir les qualifications complémentaires, les modules individuels de formation continue et les compétences acquises dans le travail seront davantage pris en compte pour l'inscription aux examens de formation continue.

## 8. Résumé

□ L'évolution actuelle du travail salarié de type post-tayloriste limite la répartition du travail et favorise les structures d'organisation resserrées avec une intégration des tâches et une réduction des niveaux hiérarchiques. Les exigences de formation croissantes, sur le plan quantitatif et qualitatif, qui vont de pair avec ce mouvement, ne peuvent plus être satisfaites exclusivement par les processus d'apprentissage organisés en dehors du travail. L'impact des organisations resserrées sur l'apprentissage intégré au travail est ambivalent. Une plus forte intensité du travail limite par exemple le temps disponible pour la formation.

- ❑ L'apprentissage intégré au travail combine de nombreux avantages économiques et pédagogiques pour l'organisation des processus d'apprentissage. Il permet de résoudre de manière quasi idéale le problème du transfert des acquis – puisque l'apprentissage et l'application des acquis coïncident –, d'atteindre une plus grande efficacité et de réduire les coûts, puisque moins de salariés doivent être libérés pour suivre une formation continue à l'extérieur de l'entreprise. L'apprentissage intégré au travail permet également d'abaisser les barrières à l'accès à l'apprentissage et à la formation continue auxquelles se heurtaient les groupes de travailleurs qui, traditionnellement, ne participaient pas à la formation.
- ❑ L'apprentissage intégré au travail entraîne une différenciation de la formation continue en entreprise, qui représente la partie la plus importante de la formation professionnelle continue. À côté du secteur central classique, qui s'appuie essentiellement sur des stages et séminaires externes ou internes à l'entreprise, se développent des formes d'apprentissage informel sur le poste de travail ou dans le cadre du processus de travail. L'éventail des modalités se situant entre les deux pôles du travail et de l'apprentissage est différencié, et la terminologie est encore peu harmonisée. En fonction de la philosophie de l'entreprise et de l'approche du management, les concepts varient, même s'ils expriment des situations identiques ou très similaires.
- ❑ Il faut distinguer entre l'apprentissage fonctionnel par le travail et les formes d'apprentissage intégré au travail et intentionnel, qui s'appuient sur des interventions pédagogiques au sein de l'entreprise. En ce qui concerne la pratique et l'utilisation actuelles de l'apprentissage intégré au travail, les salariés et les entreprises sont largement d'accord pour dire que ce sont les formes traditionnelles d'apprentissage qui prédominent, et notamment l'instruction par des supérieurs ou des collègues et l'initiation au travail; les formes plus nouvelles, telles que les cercles de qualité, les programmes d'échange, la rotation des postes et les programmes d'autoformation ne connaissent pas encore une grande diffusion.
- ❑ Les formes que revêt l'apprentissage intégré au travail représentent des instruments multifonctionnels pour le développement du personnel, de l'organisation et de l'entreprise. Selon leur profil, les différentes formes d'apprentissage contribuent non seulement à l'acquisition de qualifications, mais également à la participation des salariés, à l'assurance qualité, à l'orientation sur le client et/ou au développement de l'organisation. Cette orientation multidimensionnelle conditionne, dans l'optique de la pratique de l'entreprise, un faible niveau de formalisation de la qualification.
- ❑ L'apprentissage fonctionnel par le travail dépend des conditions, favorables ou non à l'apprentissage, qui existent sur le poste de travail; il faut toutefois établir une distinction entre les conditions globales au niveau de l'entreprise et le potentiel d'apprentissage au niveau des tâches. Même un apprentissage "en passant" sur le poste de travail n'est souvent possible qu'à condition que soient adoptées des mesures d'organisation du travail – comme dans le travail de groupe – prévoyant également des temps d'apprentissage flexibles.
- ❑ L'apprentissage fonctionnel et intentionnel dans le travail nécessite des structures de travail qui ne séparent pas strictement le travail et l'apprentissage. Dans la pratique des entreprises, cette condition préalable est (encore) rarement présente. Même là où des formes resserrées d'organisation offrent davantage de possibilités d'apprentissage se sont imposées, il faut noter les conséquences ambivalentes pour l'apprentissage:

La forte intensité du travail réduit les temps d'apprentissage, l'externalisation des tâches (y compris le télétravail) rend plus difficile l'information et la coopération, la concentration sur le personnel central rend plus difficile l'accès du personnel périphérique à la formation et exclut les chômeurs. Dans ces conditions, il n'est pas possible d'atteindre les objectifs ambitieux de l'apprentissage intégré au travail, on risque au contraire d'aboutir à la formation minceur (*lean learning*).

□ Sur le plan méthodologique et sur celui de la politique de la formation, les perspectives suivantes se présentent pour le développement ultérieur de l'apprentissage intégré au travail: pour ce dernier comme pour l'apprentissage fonctionnel par le travail, il faut créer davantage de clarté sur le rapport existant entre les formes d'apprentissage et les qualifications et compétences d'une part, et leurs contributions au développement de l'entreprise d'autre part (par exemple en élaborant des indicateurs).

Dans la perspective de la politique de la formation, il s'agit avant tout de développer des modèles combinant l'apprentissage informel et l'apprentissage formel grâce à un maillage des formes d'apprentissage. Il importe également de réorganiser les itinéraires de vie, d'apprentissage et de carrière, ainsi que le travail et les loisirs, dans la perspective de la formation tout au long de la vie.

## **Bibliographie**

**Bergmann, B.**, "Lernen im Prozeß der Arbeit", *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*, Münster, New York, Munich, Berlin, 1996, p. 153-262.

**BIBB/IES/IW**, *Formen arbeitsintegrierten Lernens. Möglichkeiten und Grenzen der Erfäßbarkeit informeller Formen der betrieblichen Weiterbildung*, BMBF, Bonn, 1997.

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF** (dir.), *Berichtssystem Weiterbildung VI*, Bonn, 1996.

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie – BMBF** (dir.), *Reformprojekt Berufliche Bildung. Beschluß des Bundeskabinetts vom 16.04.97*, 1997.

**Franke, G.**, "Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz", *BWP*, n° 4/82, p. 5-6, 1982.

**Frieling, E.**, "Personalentwicklung und Qualifizierung – neue Ansätze und Probleme", in Loebe, H./Severing, E. (dir.) , *Mitarbeiterpotentiale entwickeln – Erfolgsfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen*, Munich, 1993.

**Grünewald, U.**, "Formen arbeitsplatznaher Weiterbildung. Ergebnisse der europäischen Weiterbildungserhebung", in Geißler, K.A./v. Landsberg, G./Reinartz, M. (dir.), *Handbuch Personalentwicklung und Training* (recueil de fiches), Cologne, 1997.

**Grünewald, U., Moraal, D.**, *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Gesamtbericht – Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Programms FORCE*, Bielefeld, 1996.

**Markert, W.**, "Gruppenarbeit in deutschen Industrieunternehmen. Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen", *BWP*, n° 3/97, 1997, p. 3-9.

**Müller, K.**, *Berufliche Weiterbildung: Das Beispiel Dänemark*, Rapport d'atelier IAB, n° 13, 16 décembre 1994.

**Münch, J.**, *Personal und Organisation als unternehmerische Erfolgsfaktoren*. Hochheim am Main, 1997.

**Sauter, E.**, "Aufstiegsweiterbildung im Umbruch. Neue Impulse und Konturen für die berufliche Weiterbildung", in Dobischat, R./Husemann, R. (dir.), *Berufliche Bildung in der Region* (publication en cours), Berlin, 1997.

**Severing, E.**, *Arbeitsplatznahe Weiterbildung. Betriebspädagogische Konzepte und betriebliche Umsetzungsstrategien*, Neuwied, Kriftel, Berlin, 1994.

**Severing, E.**, "Arbeitsplatznahe Weiterbildung", in Geißler, K.A./v. Landsberg, G./Reinartz, M. (dir.), *Handbuch Personalentwicklung und Training* (recueil de fiches), Cologne, 1997.

**Staudt, E., Meier, A. J.**, "Reorganisation betrieblicher Weiterbildung", *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, New York, Munich, Berlin, 1996, p. 263-336.

**Weiß, R.**, *Betriebliche Weiterbildung*, Cologne, 1994.

**Tendances au niveau des conditions de travail** ® ® ®

**Implications pour la formation**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégration des tâches</li> <li>• hiérarchie horizontale</li> </ul>	augmentation quantitative et qualitative des exigences de formation
travail en groupe	plus de coopération et de communication compétences méthodologiques et sociales
externalisation	moins d'occasions d'apprentissage coopération plus difficile
juste-à-temps	périodes d'apprentissage réduites
télétravail	moins de communication informelle
main-d'oeuvre centrale / main-d'oeuvre périphérique	différentes formes de promotion de la formation des salariés
transformation de la structure d'âge et de qualification	formes d'encouragement de la formation adaptées à l'âge

**objectifs et avantages de l'apprentissage dans le travail**

amélioration des transferts
réduction du nombre des salariés en congé-formation, d'où réduction des coûts
redistribution des périodes de formation
meilleure motivation (spécialement des personnes non qualifiées)
cibles de formation plus ambitieuses (pour promouvoir et développer les compétences)

<b>Offre et demande de sous-formes de formation intégrée dans le travail</b>		
	participation des entreprises	participation des salariés
instruction dans l'atelier par des supérieurs et spécialistes (coaching)	41 %	16 %
adaptation aux tâches induites par les changements techniques-organisationnels ou par l'introduction des nouvelles technologies	35 %	5 %
adaptation au travail des nouveaux salariés	30 %	10 %
programmes d'échange avec d'autres entreprises	4 %	14 %
rotation d'emplois	4 %	3 %
'Lernstatt'	4 %	4 %
cercles de qualité	5 %	3 %
auto-formation par l'enseignement à distance, les moyens audiovisuels et la formation assistée par ordinateur	17 %	3 %

<b>Profil de l'apprentissage dans le travail</b>
instruments multidimensionnels
profils et fonctions différenciés
moins de degré de formalisation
travail et formation

## Apprentissage informel

apprentissage intentionnel et fonctionnel

conditions de travail favorables et non-favorables à l'apprentissage

conditions générales et potentiel d'apprentissage des tâches

travail en groupe

## Risques et chances

conditions de travail tayloristes

externalisation des tâches

possibilités d'accès réduites

exclusion des personnes sans emploi

construction d'un réseau de formes d'apprentissage

certification des qualifications et compétences

## Perspectives de l'apprentissage dans le travail

### **transparence**

- qualification individuelle
- développement de l'organisation
- participation des salariés
- détection de besoins de perfectionnement professionnel

### **typologie des conditions de travail favorables à l'apprentissage**

- développement de benchmarks

### **formes d'apprentissage combinées**

- 'dualisation' de la formation professionnelle
- combinaison de l'apprentissage informel et formel
- dispositifs de formation complexes
- combinaison de la formation professionnelle initiale et continue



# LE SYSTEME DE FORMATION FRANÇAIS : REFLEXIONS

*ALAIN DUMONT*

## 1. Rappel des missions du système de formation français

### 1.1 Les besoins des entreprises

- ❑ Un socle de base
  - garantir les savoirs fondamentaux
  - orienter et former à une famille de métiers
- ❑ Une qualification professionnelle
  - reconnue par l'entreprise
  - vécue comme la première marche d'un processus permanent
- ❑ Les comportements nécessaires à la qualification sociale
  - dans la vie privée comme citoyen actif et responsable
  - dans la vie professionnelle comme acteur autonome, entreprenant et menant les projets à terme
- ❑ Cela semble relever de deux missions radicalement différentes

### 1.2 La mission de développement personnel et de qualification sociale

- ❑ C'est un mandat fixé par la Société Française au Système Educatif
- ❑ C'est une mission fondamentale : aider chaque élève à développer son potentiel. Pour cela :
  - Faire de la lutte contre l'échec la priorité :
    - en garantissant les acquis fondamentaux
    - en offrant la culture notamment économique permettant de comprendre les mécanismes fondamentaux de nos sociétés
    - en développant les comportements indispensables requis par la vie en société
    - en organisant l'orientation comme l'expression d'un choix dans le cadre d'un projet.
  - Garantir les fondations nécessaires à l'apprentissage d'un métier
    - en mettant en évidence des grandes familles de métiers
    - en développant les savoirs et savoirs-faire technologiques, scientifiques, juridiques, économiques...
    - conditions d'un apprentissage professionnel réussi et d'une évolution professionnelle nécessaire
- ❑ L'école doit se recentrer sur ses missions
  - en diversifiant son approche dans le cadre de la scolarité obligatoire
  - en étant responsable de ses résultats

- en inversant son mode de management afin de faciliter projets, innovations, constitutions d'équipes...
- en reconnaissant sa mission d'éducation
- L'école doit pouvoir compter sur l'entreprise
  - pour participer aux actions d'orientation
  - pour favoriser la formation (initiale et continue) des maîtres
    - à la connaissance des fonctions de l'entreprise
    - aux réalités économiques
    - au management des hommes et à la gestion des compétences

### **1.3 La mission de qualification professionnelle**

- Ses caractéristiques :
  - cette mission trouve sa légitimité et ses racines dans l'entreprise
  - elle doit être organisée de manière à s'adapter rapidement à l'évolution de l'entreprise
  - l'entreprise doit être co-responsable de cette mission :
    - en amont dans la détermination qualitative et quantitative des objectifs
    - en aval dans l'évolution des compétences et la reconnaissance des qualifications
- La formation professionnelle des jeunes est le début d'un processus
  - qui doit former un ensemble cohérent
    - avec la formation différée
    - avec la formation continue
  - qui doit permettre la promotion au sein de l'entreprise
    - en montrant aux jeunes et aux familles que tout ne se joue pas à l'école
    - en identifiant et valorisant des parcours de réussite dans l'entreprise
- Elle doit être réalisée dans des établissements de formation
  - qui favorisent l'imbrication entreprise-lieu de formation
    - par l'alternance
    - par l'offre de stages
    - par la mobilité des formateurs
  - dont le management et l'organisation sont proches des pratiques de l'entreprise ; car un comportement ne s'enseigne pas, il se développe en se pratiquant (ex : où se forme l'envie d'entreprendre et de prendre des risques aujourd'hui ?)
  - qui acceptent que le besoin des entreprises prime le besoin des organismes de formation
    - ce qui implique que celui qui définit la politique ne soit pas celui qui gère un système de formation
    - ce qui implique que l'on accepte la notion de marché : à savoir la notion d'appel d'offre et de libre concurrence

## **2. Les principes qui guident notre réflexion, en matière de formation professionnelle**

### **2.1 Une méthode de travail**

- ❑ dégager les orientations à long terme (avec une constante, partir du besoin des entreprises, et non de la défense d'appareils de formation),
- ❑ prendre des décisions à court ou moyen terme en fonction en fonction de ces orientations,

## 2.2 Des axes stratégiques fondamentaux

- ❑ Considérer la formation professionnelle dans globalité, donc rapprocher la formation professionnelle initiale de la formation continue, la considérant comme la première marche d'un parcours
- ❑ Faire en sorte que la demande du marché du travail soit prédominante sur la pression de l'offre de formation
  - faire en sorte d'assurer l'indépendance et la liberté de choix :
    - de l'Etat et des régions vis-à-vis des organismes publics
    - de l'entreprise vis-à-vis de son collecteur
  - placer les organismes de formation dans une vraie logique de marché
    - égalité devant l'impôt
    - égalité dans les règles de gestion
    - clarté des marchés
  - tendre vers « l'entreprise de formation »
    - qui devrait être adaptable, réactive, innovante,
    - qui devrait développer l'esprit d'entreprise à ses salariés comme aux formés,
- ❑ Se centrer sur la compétence professionnelle
  - la formation n'est qu'un moyen parmi d'autres pour y parvenir,
  - la gestion et le développement des compétences d'un individu doivent devenir centraux,
- ❑ Repenser la validation :
  - le diplôme sanctionne
    - un niveau de développement
    - les fondements communs à une famille de métiers (production, gestion, administration, achat-vente, métiers de la santé, etc...)
  - la qualification valide des compétences professionnelles reconnues par l'entreprise, appartenant comme un capital à l'individu (livret de compétence)
    - elle ne peut être délivrée par les formateurs
    - elle est déconnectée de la formation
    - on peut acquérir des compétences par d'autres moyens que la formation
- ❑ Faciliter l'entrée dans l'entreprise en combattant la course aux diplômes, et rendre ensuite le salarié responsable de son capital-compétence :
  - un paradoxe :
    - priorité est donné à la maintenance et au renouvellement de l'outil de production
    - la médecine du travail prend en compte la santé de la personne, qui aide le salarié à gérer son capital de compétence, et à le faire fructifier?
    - nécessité de prévoir une fonction de médiation entre l'entreprise, l'organisme de formation et le salarié quand cela est nécessaire
    - nécessité d'une négociation prenant en compte à la fois les projets personnels et les perspectives d'évolution au sein de l'entreprise

- plus on est entré tôt dans l'entreprise, plus on devrait pouvoir bénéficier de la formation différée (droit de tirage pour une reprise éventuelle d'une formation qualifiante),
- deux objectifs doivent être valorisés si l'on veut progresser dans cette voie :
  - construire et conduire ses projets personnels et professionnels,
  - acquérir, gérer, faire fructifier et transmettre son capital compétence

### **3. Etude de points particuliers :**

#### **3.1 Orientation et projet professionnel :**

C'est une action qui doit accompagner la personne dès le collège et tout au long de sa vie professionnelle. Elle vise à rendre l'individu autonome en le dotant des moyens de construire et de conduire ses projets professionnels.

- Plusieurs étapes peuvent être distinguées :
  - l'information sur les fonctions et métiers de l'entreprise et la rencontre avec des professionnels, dès le collège. L'acquisition d'une méthodologie de projet qui sera utilisée tout au long de la vie,
  - la construction d'un projet personnel et professionnel, résultat d'une négociation permanente entre les aptitudes et goût de l'individu, les compétences attendues dans un métier donné, les perspectives d'emploi,
  - le choix d'une grande famille de métier (vente, production, administration, gestion, santé, etc...) pour construire les fondations nécessaires à la qualification professionnelle,
  - l'adéquation minimum au moment du recrutement entre le projet personnel et le projet de l'entreprise
  - la gestion de sa carrière professionnelle, avec l'utilisation à bon escient du bilan de compétence,
- Le rôle des organisations professionnelles :
  - participer à la formation des professeurs de collèges et de lycées afin de leur faire découvrir l'entreprise, ses grandes fonctions, son mode de management, sa gestion des ressources humaines,
  - apporter les témoignages nécessaires aux élèves de collèges et de lycées pour qu'ils découvrent, grâce à un contact direct, les salariés des entreprises, la diversité de leur parcours et la passion que peut susciter l'esprit d'entreprendre,
  - organiser le rapprochement des besoins des entreprises et des projets des jeunes afin de faciliter la signature de contrats d'apprentissage ou d'alternance,
  - être présent partout où il est nécessaire de présenter les métiers de l'entreprise (mieux vaut le témoignage d'un professionnel aimant son métier que le tourisme pédagogique de certaines pratiques ...)

#### **3.2 Diplômes et qualifications**

- Le diplôme :
  - il sanctionne
    - un niveau de maîtrise des savoirs fondamentaux,
    - les connaissances nécessaires pour s'insérer dans une famille de métiers,

- il relève de la responsabilité de l'Etat,
- ❑ La qualification :
  - Elle repose sur
    - la maîtrise par l'individu d'un ensemble de compétences appliquées (savoir et savoir-faire) et de comportements professionnels identifiables, (ex : animer, organiser, communiquer, entreprendre et mener à son terme)
    - la responsabilité de l'entreprise : maîtrise des flux et des contenus, qu'elle est seule en mesure d'apprécier,
  - Pour que le salarié puisse organiser son parcours professionnel, il faut que les qualifications soient :
    - identifiées par les entreprises et répertoriées,
    - constamment réactualisées en fonction de l'évolution des techniques,
    - validées par le secteur professionnel avec le concours de spécialistes pluridisciplinaires,
- ❑ Vers des itinéraires qualifiants :
  - L'Etat doit transférer aux conseil régionaux (tutelle) et aux entreprises (maîtres d'ouvrage) la responsabilité des formations qualifiantes,
  - Les entreprises doivent, dans le cadre des branches professionnelles :
    - définir les qualifications (référentiels de compétences)
    - assurer la validation des acquis indépendamment de la formation,
    - fixer les règles de reconnaissance des compétences et des comportements professionnels par les entreprises (portefeuille de compétence),

### 3.3 La formation professionnelle initiale :

- ❑ La diversité pédagogique permet de répondre au mieux à la diversité des personnes. Tout modèle unique est réducteur,
- ❑ L'esprit d'entreprise ne s'enseigne pas, il se développe en situation. Le management et l'organisation des établissements de formation professionnelle doivent être imprégnés de la culture d'entreprise, seule façon de développer le désir d'entreprendre chez les jeunes,
- ❑ La véritable pédagogie de l'alternance n'en est qu'à son balbutiement. Des expérimentations de terrain doivent être engagées, suivies, valorisées,
- ❑ Une loi sur la formation professionnelle initiale (de même ampleur que la loi Debré de 1958) devrait permettre d'associer établissements publics et privés à la mission de qualification professionnelle, en repensant les rôles de chacun, les fonctions, les statuts, l'organisation et le financement des établissements, les situant plus clairement sur le marché de la formation : c'est la seule façon de leur permettre de s'adapter rapidement aux mutations du monde du travail.
- ❑ Nous devons faire en sorte que l'offre de formation soit moins pesante sur la détermination des politiques, en dotant les entreprises et les organisations professionnelles des moyens de définir précisément leurs cahiers des charges,
- ❑ Il est fortement souhaitable de distinguer le rôle de maîtrise d'ouvrage et le rôle de maîtrise d'oeuvre. Cela permet :
  - aux représentants des entreprises de définir les besoins qualitatifs et quantitatifs,

- aux Conseils Régionaux de définir le plan régional, dans une logique d'aménagement du territoire et de développement local,
  - aux organismes de formation, qu'ils soient publics ou privés, de répondre aux besoins exprimés
- ☐ L'Etat est garant au plan national, avec les partenaires sociaux de la cohérence et du bon fonctionnement du système.

### 3.4 La Formation Professionnelle différée et continue

- ☐ Un seul objectif :
- rendre le salarié responsable de son capital de compétences, en lui permettant de :
    - l'identifier : référentiels de compétences,
    - le mesurer et le valider : remplacement des centres de bilan (statique) de compétences par des centres de valorisation (dynamique) des compétences, indépendants des organismes de formation,
    - le faire progresser au fil des ans,
  - favoriser les formations qui développent des compétences professionnelles et qui pourront faire l'objet d'une validation,
- ☐ Adapter les dispositifs :
- A l'égard des entreprises :
    - améliorer la fongibilité des financements,
    - valider les compétences acquises à l'issue de la formation,
  - A l'égard des salariés : le compte épargne temps de formation
    - réservé aux formations qualifiantes,
    - attaché à la personne du salarié,
    - lui permettant d'accumuler du temps disponible pour la formation, (selon modalités à définir),
    - obligation d'utiliser l'épargne temps de formation dans un délai de 5 à 7 ans.
    - droit à la validation préalable des compétences professionnelles, acquises en situation de travail, et à tout moment,
  - Pour les jeunes sortis du système scolaire au-dessous du niveau III, formation différée :
    - droit de tirage ouvert pour une durée de deux ans maximum (chèque formation),
    - exonération partielle ou totale des charges sociales pour certains publics
- ☐ Adapter les financements aux objectifs :
- L'Etat finance (avec abondement européen s'il y a lieu)
    - le chèque formation (coût pédagogique) pour la qualification différée des jeunes de niveau inférieur au niveau III,
    - les exonérations de charges sociales pour les salariés en formation qualifiante,
    - certaines actions menées au titre des EDDF pour des publics particuliers,
  - Les entreprises :
    - affectation obligatoire de 0,2% (ex-CIF) au financement de formations qualifiantes pour les salariés,
    - partage du 0,4% alternance, selon accord de branche, entre l'entreprise et la formation continue qualifiante des jeunes,

- Les salariés financent sur l'épargne temps de formation tout ou partie de leur rémunération pendant les formations qualifiantes.
- Un véritable marché de la formation
  - assurer aux entreprises le libre choix de leur organisme de formation,
  - éliminer les distorsions de concurrence, en mettant chaque prestataire sur un plan d'égalité, notamment vis à vis du droit fiscal.





## **LA FORMATION CONTINUE: “UN CONFLIT QUI A SA SOLUTION”**

***BLANCA GOMEZ***

Il existe certaines observations qui, pour évidentes qu'elles paraissent, ne devraient pas être occultées: la première est qu'une entreprise se crée et existe pour produire des bénéfices; la deuxième, que pour ce faire, l'entreprise doit s'adapter aux besoins du marché en constante mutation, et la troisième, que la majorité des entreprises sont petites, bon nombre d'entre elles sous-traitantes externes de moyennes ou de grandes entreprises (à titre d'exemple, en Espagne 45 % des salariés appartiennent à des entreprises de moins de 25 travailleurs, un tiers d'entre elles surgies depuis 1992, à l'issue d'un processus rapide d'extériorisation des activités procédant de grandes entreprises).

Ces observations ont leurs conséquences au niveau de la formation continue. La majeure partie de ces entreprises doivent s'adapter aux exigences circonstanciées des grandes entreprises et la formation qu'elles dispensent à leurs travailleurs devrait être liée aux nécessités qui en dérivent. Cependant, ces grandes entreprises ne font pas preuve habituellement de capacités de chef de file en la matière, dans le sens qu'elles n'ont pas l'habitude d'intégrer dans leurs plans stratégiques les besoins en qualifications et en formation permanentes issues de cet univers complexe et diffus formé par les réseaux de sous-traitance croissante d'activités complémentaires d'autres entreprises. Par ailleurs, le secteur des PME autonomes n'a malheureusement pas pour coutume de s'associer pour chercher de l'appui sur des problèmes de marché ou de tendances organisationnelles, et se contente de survivre au jour le jour.

Dès lors, la formation est rare, peu programmée (elle est planifiée par des bureaux de consultation ou par d'autres organismes, sans réalisation d'études préalables) et se concentre sur le personnel fixe, de plus en plus limité (en Espagne, 40 % des salariés contractés par les PME le sont à titre occasionnel).

Si nous ajoutons à tout cela le fait que les plans de formation existant au sein des entreprises (moyennes ou grandes, cette fois-ci) recherchent normalement des résultats immédiats et au niveau de la collectivité des salariés, qui sont, selon elles, “plus rentables”, nous pouvons conclure que le terrain de la formation est un domaine compliqué, où se traitent bien des enjeux concernant la survie de l'entreprise, l'emploi, la promotion professionnelle, les salaires et, en fin de compte, les conditions de vie.

Devant une telle situation, deux solutions se profilent: le conflit ou le dialogue. Nous croyons, pour notre part, à cette dernière voie, tout comme nous estimons que la formation ouvre de vastes perspectives de dialogue lesquelles garantissent, d'une part, les droits dont disposent tous les travailleurs et travailleuses à assurer et à améliorer leur emploi et élargissent, d'autre part, l'approche analytique des besoins en formation proposés par les entreprises.

## **Pour être efficace, ce dialogue doit se dérouler sur cinq niveaux:**

❑ **Au niveau de l'entreprise**, moyenne ou grande, en intégrant de manière explicite dans ces stratégies d'innovation les prévisions en matière de nouvelles qualifications permettant d'atteindre ses objectifs. L'espace adéquat pour cette transparence, nécessaire au niveau de tout processus de développement de l'entreprise, est celui des négociations collectives, au niveau de l'entreprise, dans le respect du programme de formation entre l'entreprise et la représentation légale des travailleurs (en Espagne, il s'agit d'une représentation unitaire élue par les travailleurs dans les entreprises). Il faut dépasser le niveau purement informatif pour passer à celui d'une proposition bipartite. Si nous parlons aujourd'hui d'une "organisation auto-qualifiante" pour décrire une formation basée sur la responsabilité de l'individu au sein du groupe (formation qui doit, pour ce faire, comprendre la stratégie, la structure et la culture de l'entreprise -il est fondamental de définir le lieu où l'on apprend l'organisation- et qui doit, en outre, être permanente, globale et liée au contexte), nous ne saurions reléguer la représentation légale des travailleurs à la marge des discussions concernant l'organisation de l'entreprise et ses conséquences en matière de formation.

❑ **Au niveau du secteur**, en vue d'orienter et de marquer les priorités, surtout des PME, en abandonnant l'élaboration de programmes de formation standardisés s'appliquant au tout-venant. Les commissions paritaires sectorielles doivent étudier les besoins, descendre concrètement sur le terrain, mais également réaliser des projections d'avenir. Ces commissions paritaires jouent un rôle d'orientation fondamental au niveau de la petite entreprise: plus encore, elles constituent les garantes de la programmation des politiques de formation de la majorité des travailleurs et des travailleuses occupés dans ces entreprises.

❑ **Au niveau des territoires et des régions**: des commissions paritaires territoriales, également bipartites, doivent prévoir les besoins intersectoriels d'appui à la formation des travailleurs de cette zone et promouvoir, avec les instances de formation, les processus d'adaptation aux changements sectoriels (tels que la disparition du tissu de production dans un secteur, les emplois émergents ou les perspectives de diversification de l'offre économique).

❑ **Au niveau national**: à partir d'une structure extérieure à l'entreprise, qui identifie de manière dynamique les besoins et les qualifications, qui articule les sous-systèmes de formation et qui constitue le point de référence pour la contractualisation des qualifications professionnelles au niveau des négociations collectives. Cette instance médiatrice, composée sur une base tripartite des administrations - de l'éducation et du travail - des employeurs et des syndicats, devra être dotée d'appuis techniques suffisants. En Espagne, nous souhaitons que cette institution participative porte le titre d'"**Institut national des qualifications**". Dès lors, il semble fondamental de constituer un tissu institutionnel qui mette en relation les besoins des entreprises et l'orientation de la formation professionnelle, notamment la formation continue, surtout si l'on tient compte de l'une des conclusions de la recherche du CEDEFOP, à savoir que malgré le fait que les nouvelles tendances organisationnelles provoquent une modification au niveau des qualifications, prises individuellement, il existe un processus croissant de "transversalité" dans les exigences au niveau des formations et des compétences des travailleurs par niveau de qualification. Ce fait met en évidence l'articulation nécessaire entre les formations initiale et continue et entre elles et l'apprentissage concret dans l'entreprise (tant formel que "non formel"), ce qui se résume en une participation aux politiques

d'orientation, de gestion et d'adéquation permanente des systèmes de formation et aux processus d'évaluation des nouvelles tendances concernant l'organisation et les exigences des entreprises.

□ **Au niveau européen:** en développant l'initiative manquée visant la convergence dans un système de reconnaissance et de correspondance des qualifications professionnelles au sein des pays membres. Pour y parvenir, il y aurait lieu de renforcer le rôle du CEDEFOP en tant qu'institution responsable de l'élaboration d'une méthode, ayant l'assentiment des Etats et des interlocuteurs sociaux européens, d'identification des besoins en formation (à partir des informations nationales), afin de pouvoir établir des correspondances pertinentes.

**Cette considération quintuple constitue la condition nécessaire pour que la majorité des entreprises soient dans une situation d'égalité de conditions pour le développement des compétences exigées des travailleurs, sans exclure toutes les PME qui, en raison de leurs ressources limitées et de leur position subordonnée dans le processus du travail par rapport aux grandes entreprises transnationales, ne peuvent pas prétendre à l'autonomie lorsqu'il s'agit de planifier leurs besoins au niveau de la reproduction permanente des qualifications. Les systèmes de formation pour l'emploi exigent de cette structure "extra-entreprise" qu'elle opère en tant qu'instance d'identification permanente et dynamique des exigences en qualifications des entreprises, d'articulation des sous-systèmes de formation en vue de leur adaptation complémentaire aux processus d'apprentissage sur le poste de travail et de référence directe visant à faciliter la contractualisation des questions professionnelles lors des négociations collectives.**



# CONCLUSIONS ET L'ETAT DE L'ART DU DEBAT

**JACQUES DELCOURT  
& JORDI PLANAS**

## 1. Introduction

Dans le cadre de ces conclusions, l'objectif n'est pas de fournir un résumé des interventions ou des débats menés dans le cours de la deuxième AGORA THESSALONIKIS. La tâche des rapporteurs n'est pas simplement de répercuter ce qui a été dit ou questionné au cours des débats. Elle est plutôt de présenter de manière synthétique et reconstruite les divers problèmes soulevés, les questions débattues, celles restées sans réponse, celles qu'il serait utile d'approfondir. L'objectif est donc aussi de noter les zones de consensus et de dissensus entre les experts et d'indiquer des pistes pour la recherche et l'action dans le futur.

D'entrée de jeu, il importe de souligner que ces conclusions extraites d'une discussion libre ne reflètent pas nécessairement les opinions ou orientations du CEDEFOP en la matière.

Dans une première partie, à la suite des experts un appel, nous lançons un appel à la prudence et à la nuance dans la lecture des évolutions. Il faut à tout prix rejeter une lecture unilatérale et simplifiée de l'évolution. Nous montrerons comment les experts ont, quant à eux, toujours raisonné en terme de tendances et de contre-tendances.

Dans la deuxième partie, nous analyserons la position et le discours de l'entreprise quant à son rôle dans la formation et notamment dans la formation au long de la vie. Il s'agit évidemment des positions telles que perçues par tout ou partie des experts.

Dans une troisième partie, on examinera les effets de la rationalité économique sur les décisions de l'entreprise relatives aux efforts et dépenses à consentir dans la formation de tout ou partie des travailleurs.

La quatrième partie analysera les effets des attentes et revendications des travailleurs sur la manière dont l'entreprise est amenée à définir son rôle formateur.

La cinquième partie développera un ensemble de conditions préalables et de fonctions logistiques indispensables au développement efficace du rôle formateur des entreprises.

La sixième partie réfléchira sur le champ des forces sociales en jeu dans le cadre du développement de la formation continue en entreprise et, plus largement, au sein d'une société cognitive.

## 2. Tendances et contre-tendances en matière de formation

Dès l'abord, les experts de la Deuxième AGORA THESSALONIKIS se sont dits convaincus du fait que les entreprises, séparément ou ensemble, regroupées sur une base fonctionnelle (dans des relations de fournisseur à client ou de commanditaire à sous-traitant, par exemple), ou rassemblées sur un plan sectoriel ou encore régional, ont pour mission de participer à la formation des travailleurs tout au long de la vie. Ils considèrent que la formation est un besoin de l'entreprise et qu'elle est un des processus majeurs par

lesquels les entreprises doivent lutter contre la dévalorisation des connaissances et des compétences, organiser le changement et promouvoir l'adaptation et le relèvement des compétences en correspondance avec les exigences et besoins de son fonctionnement et de son développement au sein d'économies et de sociétés en mutation continue.

Mais cette convergence fondamentale ne peut cacher les différences sensibles entre les experts dans l'appréciation des situations et des tendances d'évolutions, dans les diagnostics et pronostics relatifs au rôle que joue et jouera l'entreprise dans la formation au long de la vie, ainsi que sur les politiques à mener en ce domaine.

## **2.1 Effets de la concurrence sur la qualification et la formation**

Selon certains experts, les organisations mises en concurrence tablent de plus en plus sur les capacités cognitives et intuitives des personnes, sur leurs capacités de conception, d'imagination et de création. Elles ont besoin de former continûment leurs travailleurs.

Selon d'autres, une concurrence acharnée conduit à la recherche d'une productivité immédiate, d'une compétitivité et d'une rentabilité à court terme. Dans ces conditions, un travailleur peut à tout moment se retrouver exclu et basculer dans le chômage et les entreprises ne consentir qu'un minimum d'efforts dans le domaine de la formation.

Au risque de lasser le lecteur, il faut, dès le départ, souligner la difficulté à décrire les tendances d'évolution sans introduire immédiatement des nuances qui tiennent aux différents contextes économiques et sociaux dans lesquels elles se développent. Ainsi, par exemple, la tendance à l'intériorisation de la formation en entreprise est assez nette mais elle est plus marquée dans des pays, comme l'Allemagne, par exemple, où de longue date, les partenaires sociaux ont marqué leur accord sur un développement négocié de la formation en entreprise. Par contre, en France où une taxe est imposée aux entreprises en vue de financer la formation continue, nombre d'entre elles ont préféré la payer et ont opté pour l'extériorisation des formations. Au Royaume-Uni, l'existence de syndicats de métiers et de syndicats professionnels joue plutôt à l'encontre de l'intériorisation des formations.

De même, selon les pays, la formation intégrée au travail s'étendra à un nombre plus ou moins large de travailleurs mais de manière générale, on constate que la formation sur le tas concerne plutôt les moins qualifiés; les autres travailleurs, qualifiés et diplômés, seront plus facilement engagés dans des formations extérieures. Il n'empêche que dans tous les pays, le rôle de l'entreprise dans la formation est croissant parce qu'elle est un des moyens indispensable en vue d'organiser le changement.

## **2.2 Intégration de la formation au travail ou extériorisation**

Un assez large groupe d'expert croit bien pouvoir déceler une tendance nette à l'intériorisation de la formation et donc une préférence en faveur de la constitution d'un marché interne des compétences en raison, notamment, de la spécificité croissante des produits et productions et de la nécessité de développer l'intelligence collective au niveau de l'entreprise.

D'autres experts, au contraire, insistent sur la tendance à l'externalisation des forces de travail à travers le recours à la sous-traitance à l'établissement de relations fournisseurs-clients et à l'extériorisation de la formation. De fait, les grandes entreprises ont tendance à se redévelopper sous forme de centres de profit ou encore d'une chaîne de petites et moyennes entreprises organisées en réseau. Or de petites et moyennes unités sont plus enclines à recourir à l'extérieur pour la formation des travailleurs. Diverses situations

peuvent d'ailleurs amener des entreprises à préférer recourir au marché externe et à ne pas s'encombrer de la gestion d'un marché interne des compétences. C'est généralement le cas des petites entreprises mais aussi d'entreprises plus grandes qui privilégient le recrutement à l'extérieur de jeunes diplômés ou de personnes plus scolarisées. Les travailleurs expérimentés mais non diplômés ou dont l'expérience n'est pas certifiée, et donc généralement les travailleurs plus anciens, sont plus souvent que d'autres rivaux à leur entreprise. Il faut donc dans la lecture de l'évolution tenir compte de l'effet de génération et du processus de substitution possible entre générations plus âgées et plus jeunes. Enfin, d'autres entreprises optent pour la construction d'un marché interne de la compétence et développent les efforts de formation indispensables à cet effet. Ce sont généralement des entreprises qui utilisent des savoir et savoir-faire spécifiques.

### **2.3 Formes nouvelles d'organisation du travail et de la formation**

Certains experts estiment que l'on s'éloigne des principes tayloriens d'organisation du travail pour s'engager dans des formes de travail basées sur une rotation des postes et un enrichissement du travail dans lesquelles, en conséquence, on s'appuie sur la polyvalence, l'autonomie, la capacité d'adaptation et d'initiative, ainsi que sur une prise de responsabilité de la part du travailleur ou du groupe de travail, sur l'intelligence collective, sur la mise en évidence et en oeuvre d'un éventail plus large de qualités des personnes et des collectifs de travail.

Par contre, d'autres experts considèrent que l'introduction d'un impératif comme le "juste-à-temps" dans les relations internes et externes à l'entreprise, recrée de conditions de travail qu'ils n'hésitent pas à qualifier de "néotaylorisme". Ils insistent, en outre, sur le développement des formes atypiques de travail, sur la diversification infinie des contrats de travail ou d'emploi, sur l'hybridation des statuts des travailleurs, ainsi que sur l'éclatement du collectif travail en une multiplicité de catégories à statut plus ou moins précaire que l'entreprise ne s'intéresse généralement pas à former.

### **2.4 La formation en entreprise: une injonction paradoxale**

Certains experts considèrent que la formation continue en entreprise constitue une forme d'injonction paradoxale. Ils soulignent la contradiction entre l'impératif de formation continue mis en avant par de nombreuses entreprises et, par ailleurs, les impératifs qui découlent de la concurrence accrue, d'une faible croissance, d'une production réglée sur le "juste-à-temps", de la mise en réseau des entreprises, de l'aplatissement hiérarchique des organisations qui se traduit en une réduction des chances de promotion. Ainsi, parmi les experts, certains sont convaincus que le rôle de l'entreprise dans la formation continue des travailleurs ne fera que croître. D'autres, au contraire, estiment que les actes de l'entreprise ne suivent pas vraiment son discours généreux sur la nécessité de la formation continue.

Selon les premiers, une série d'évolutions jouent en faveur de l'assomption par l'entreprise d'un rôle de plus en plus large dans la formation des travailleurs tout au long de la vie. Cela va de la constatation d'un écart grandissant entre, d'un côté, l'éducation et les formations et, de l'autre côté, les besoins et exigences des entreprises en matière de connaissances et de compétences, en passant par la reconnaissance des impératifs découlant d'une concurrence croissante au sein d'une économie en voie de mondialisation et par le repérage des transformations accélérées constatables sur les plans financier et économique, scientifique et technologique, informationnel, communicationnel et organisationnel. Selon ce groupe, la concentration d'un nombre

croissant d'entreprises sur l'innovation et leur engagement dans un processus permanent d'innovation, impliquent des articulations flexibles entre les diverses fonctions des entreprises et donc, entre les fonctions d'innovation, de qualification, d'orientation et de formation, même si ces diverses fonctions ne doivent pas nécessairement s'accomplir en leur sein.

Dans ces conditions, la qualification n'est jamais définitivement acquise. Un processus continu d'adaptation des qualifications s'impose et il est donc normal que les entreprises qui se veulent innovantes et qualifiantes, cherchent à analyser et à prévoir les évolutions dans les productions et les technologies et donc aussi dans les compétences et emplois. Face à ces évolutions, leur devoir est de promouvoir de manière continue les formations, adaptations et reconversions, voire les migrations professionnelles et sectorielles à travers l'"outplacement", par exemple.

Mais d'autres experts composant un deuxième courant ne lisent pas les évolutions de la même façon. Selon eux, la mise en réseau des entreprises et, dans ce cadre, leur soumission au principe du "juste-à-temps" ne leur donne pas vraiment l'occasion de s'impliquer dans des initiatives visant à la formation continue des travailleurs. Par ailleurs, le plus grand nombre d'entre elles sont trop petites pour assumer un rôle dans la formation effective des travailleurs. En outre, dans une foule d'entreprises, les employeurs n'ont pas nécessairement le désir, voire la compétence de former leurs travailleurs. Enfin, si les entreprises veulent être efficaces dans ce rôle de formation au long de la vie et par là, relever le défi que constitue le rehaussement continu des seuils d'exigences à l'entrée, comme dans le cours de la vie professionnelle active, certaines conditions doivent être réunies, des articulations, des alliances et des synergies sont nécessaires entre les entreprises mais aussi entre elles et une série d'instances extérieures. Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie ne s'arrête donc pas à ses frontières. La formation continue ne peut généralement se développer qu'en collaboration avec des instances extérieures, privées ou publiques, et avec l'État.

## **2.5 Formation et forces sociales dans l'entreprise et la société**

Jusqu'ici, selon les experts, la formation professionnelle continue a constitué un domaine de dialogue pacifique entre les partenaires sociaux y compris sur le plan européen. Toutefois, cela ne signifie pas que dans l'avenir, la prise de conscience par rapport à l'enjeu qu'elle constitue ne multiplie les tensions et les conflits.

Le caractère conflictuel ou consensuel du champ de la formation professionnelle continue dans l'avenir va dépendre, d'une part, de la stratégie qu'adopteront les entreprises et les organisations d'employeurs face à des injonctions paradoxales. En effet, à tout moment elles se trouvent confrontées à des logiques contradictoires liées à leur volonté d'accumuler et de conserver les compétences nécessaires au maintien de sa compétitivité à terme et, par ailleurs, la nécessaire flexibilité que la concurrence requiert.

Consensualité ou conflictualité dans le domaine de la formation continue dépend aussi de la force des organisations de travailleurs et de leur capacité future à se coordonner et à coopérer sur des objectifs communs sur le plan européen.

Ainsi donc, il faudra encore quelques recherches sur le terrain avant de pouvoir affirmer si les tendances lourdes nous conduisent vraiment vers une société cognitive et donc éducative et formative...

## **3. Discours de l'entreprise à l'appui de son rôle formateur**



Dans un système de production en mutation accélérée et en concurrence croissante suite à la libéralisation des marchés et suite aux révolutions successives sur le plan technoscientifique, la gestion des compétences devient un impératif absolu au niveau des entreprises, comme de la nation.

Les entreprises, isolément ou en groupe, ne peuvent donc échapper au défi que pose la formation au long de la vie. Mais le relèveront-elles? En outre, même si les entreprises ont une responsabilité dans le domaine, il s'agit inévitablement d'une responsabilité partagée. Se pose alors le problème d'un partage correct et clair responsabilités entre les entreprises et les autres instances publiques et privées actives dans le champ de l'éducation de base et de la formation continue?

Globalement, on peut croire que les entreprises sont conscientes de l'importance de la formation, notamment des stagiaires, apprentis et nouveaux entrants, comme aussi des travailleurs qu'elles occupent. Leur compétitivité, leur productivité, leur rentabilité en dépendent.

Mais la question est de savoir si elles sont intéressées à former les travailleurs sur la totalité de la vie et notamment de leur parcours professionnel? Ou plus simplement, si elles sont désireuses d'inscrire leurs programmes de formation dans une perspective à suffisamment long terme?

L'intérêt manifesté pour la formation en entreprise naît d'abord de l'écart croissant constatable entre la formation théorique (que délivre l'école) et la pratique (que fournit l'entreprise). Aujourd'hui, les conditions dans lesquelles la formation générale et professionnelle de base s'opère paraissent s'écarter de plus en plus des conditions de production des entreprises quelles que soient leurs dimensions: petite, moyenne ou grande.

Mais la préoccupation grandissante des entreprises par rapport à la formation au long de la vie a d'autres explications que cette insularisation du système d'enseignement par rapport aux impératifs du développement de l'économie et de la société. C'est ce que l'on va analyser mais préalablement se pose la question du partage des responsabilités.

Selon Alain Dumont, à chacun de faire son métier. Dans cette ligne, les rôles dans la formation doivent être partagés clairement. A l'école et aux instances de formation reviennent les responsabilités de transmettre les connaissances théoriques de base et de produire des compétences à la fois professionnelles et sociales. Aux entreprises échoit le rôle d'en jauger la réelle valeur à travers le travail et la pratique. Ce sont elles qui embauchent et qui déterminent les compétences utilisables quels que soient les titres et diplômes acquis par ailleurs. A elles revient d'utiliser les connaissances et compétences et de déterminer celles qu'elles utiliseront ou rejetteront et comment elles les emploieront pratiquement, s'il le faut, en les affinant par l'apprentissage, par l'expérience et l'expérimentation à travers les situations de travail. Comme le souligne Alain Dumont, en tant qu'utilisatrices principales et finales, les entreprises ont également à dire clairement ce qu'elles attendent des instances actives à l'extérieur d'elles et comment elles estiment leurs produits. Comme utilisatrices, elles sont aussi les meilleurs juges des aptitudes, des compétences acquises dans le travail et à travers les efforts de formation continue. Ce serait donc à elles de certifier les compétences à travers la vie. Elles devraient, en tout cas, participer activement à cette certification.

### **3.1 Dénonciation de l'inadéquation des formations de base**

Les entreprises sont conscientes de l'importance d'une formation pratique notamment de ceux qui, suite aux études, arrivent sur le marché du travail. Elles critiquent d'ailleurs sévèrement l'insularisation grandissante des enseignements secondaire et supérieur,

professionnel ou technique, mais aussi universitaire, par rapport aux exigences concrètes de la vie économique et professionnelle.

Les entreprises, selon Alain Dumont, n'hésitent pas à parler de "suréducation" ou de "surtitularisation", selon l'expression de Valeriano Munoz Lopez. Elles accusent les divers enseignements de produire trop de diplômés. L'explication s'en trouve, pour partie au moins, dans le mode de financement trop généreux des études: ce qui, chez les jeunes, favorise une demande de formation correspondant plus à leurs rêves qu'à la réalité et donc des choix exotiques par rapport aux exigences et débouchés professionnels. Dans l'enseignement, on forme en fonction de la demande d'éducation énoncée par les jeunes, en fonction de leurs aspirations ou de leurs intérêts mais pas en réponse à la demande de diplômés sur le marché de l'emploi.

Dans cette ligne, les entreprises dénoncent la désorientation, voire la "mésorientation" des jeunes. Selon elles, aux divers niveaux, les orientations d'études choisies peu adéquates. Ainsi, il n'est pas rare d'entendre dénoncer le manque de courage des jeunes et leur incapacité à faire le choix d'une orientation professionnelle correcte. Souvent laissés à eux mêmes, lorsqu'il s'agit de s'orienter dans l'enseignement technique et professionnel secondaire, supérieur ou encore dans l'enseignement universitaire, les jeunes font de mauvais choix et ne sont donc pas formés dans les créneaux d'avenir. La preuve s'en trouve dans les difficultés des diplômés à trouver du travail ou à correspondre aux exigences des postes de travail et des filières professionnelles qui leur sont ouvertes. Mais la faible employabilité des diplômés ne découle pas simplement d'un mauvais choix, d'une mauvaise orientation. Elle s'explique, en outre, par l'inadaptation des études aux exigences pratiques de fonctionnement et de développement des métiers et des professions, comme des entreprises.

Ainsi, même lorsque les jeunes ont choisi les bons créneaux, les entreprises se plaignent des nombreuses lacunes dans leur formation scientifique, technique ou professionnelle de base. Trop souvent, il n'y a pas de correspondance établie entre les objectifs de l'enseignement et les objectifs opérationnels poursuivis dans le travail, la production et les entreprises. Dans ces conditions, la masse des diplômés inemployés et inemployables se développe.

Dans le même sens, on reproche au système d'enseignement de ne pouvoir éviter et contourner les échecs qui mettent les jeunes en dérive et qui poussent à la création de nouvelles instances d'accueil et de formation. Celles-ci risquent de les stigmatiser d'autant mieux que les jeunes s'y trouvent par suite de leur relégation.

D'où la nécessité, selon Alain Dumont, de revoir la formation et la socialisation de base et de veiller au développement des compétences à la fois sur les plans professionnel, comportemental et social. Dans le travail journalier, il ne suffit pas d'être professionnellement, théoriquement et pratiquement compétent, il faut en outre se montrer apte à apprendre, à l'abstraction, à gérer, à innover, à contrôler et à commander; il faut démontrer une aptitude à l'échange et à la coopération; il faut enfin manifester un suffisant engagement par rapport aux projets et objectifs de l'entreprises. Ce sont là des aptitudes et des qualités dont il est difficile d'imaginer le développement séparément de toute pratique et de toute situation de travail. Mais il ne peut y avoir de solution à ce problème qu'à la condition que les entreprises décident d'ouvrir largement leurs portes aux stagiaires et qu'elles acceptent de se lancer dans la formation continue des travailleurs.

Des liaisons fonctionnelles s'imposent donc de toute urgence entre les écoles et les entreprises publiques ou privées pas seulement en vue d'assurer la qualité de la formation professionnelle de base mais également de la formation professionnelle continue des travailleurs.

Dans cette optique, il faut d'urgence de rechercher de nouvelles alliances motrices, des synergies entre, d'une part, le monde économique et financier, le monde du travail et des entreprises et, d'autre part, le monde de l'éducation et de la formation mais aussi de la recherche, tout en évitant que l'un ou l'autre de ces mondes se sente soumis aux autres. D'où le désir d'associer dans les négociations bipartites (entre les partenaires sociaux) ou tripartites (en association avec les pouvoirs publics), les instances et les responsables de la formation, les représentants des mondes de l'éducation et de la formation.

### **3.2 Responsabilités nouvelles dans la gestion des compétences**

La préoccupation grandissante des entreprises par rapport à la formation au long de la vie a d'autres explications que cette insularisation du système d'enseignement par rapport aux impératifs du développement de l'économie et de la société.

Au cours des débats, il a été rappelé comment la mutation technique accélérée, la concurrence croissante suite à la libéralisation des marchés, la restructuration continue des entreprises et réseaux d'entreprises, la décentralisation de la décision et de l'initiative, contribuent à un relèvement continu des seuils d'exigence, non seulement à l'entrée au travail mais aussi tout au long de la carrière professionnelle.

Dans une économie travaillée par une concurrence devenue mondiale, les entreprises s'inscrivent dans un système de production "juste-à-temps"; elles se lancent à la poursuite de la nouveauté et de la qualité; elles se mettent à la recherche de la diversification de la gamme des produits; elles sont à l'affût des nouveautés technologiques et des nouveaux modes d'organisation. Parmi elles, un nombre croissant s'axe sur la production de connaissances pour elles-mêmes ou à destination d'autres. Dans cette perspective, il leur faut de manière continue développer des efforts de formation des travailleurs que ce soit dans ou hors des entreprises et réseaux d'entreprises. La formation des travailleurs à l'entrée au travail et, ultérieurement, la formation continue constituent un rôle incontournable pour les entreprises. Dans nos économies avancées, la gestion des compétences et le développement continu des ressources humaines deviennent un impératif absolu au niveau des entreprises, comme d'ailleurs de la nation.

### **3.3 Adaptation incessante des qualifications dans une économie d'innovation continue**

On ne peut faire face à la concurrence croissante au niveau des sociétés les plus avancées et dans le monde qu'à travers le développement de la recherche, la mobilisation des intelligences des personnes et des groupes, la multiplication et l'accélération des innovations, la mutation des modes d'organisation et de coopération et donc l'adaptation et la reconversion continues des ressources humaines à la disposition de l'entreprise

Dans la réalité, les innovations se manifestent tout à la fois sur les plans économique, financier, scientifique et technologique, organisationnel, informationnel ou communicationnel. La modification des logiques organisationnelles se traduit dans une transformation des logiques professionnelles. Elle enclenche un processus de "destruction créatrice" auquel il a été fait référence dès la note introductive à l'AGORA. Ce processus, d'un côté, conduit à la destruction de pans et de secteurs entiers d'activités et donc d'emplois, à la dévalorisation de compétences, de métiers et de professions et donc à des déclassifications et, par là, à une perte d'identité et de statut pour de nombreux travailleurs. D'un autre côté, ce processus favorise l'émergence d'entreprises et d'activités nouvelles et donc la création d'emplois et de métiers nouveaux, ainsi que la définition de

professions, de dénominations, d'identités et de classifications nouvelles et donc aussi de critères nouveaux comme, par exemple, la polyvalence, la capacité d'apprentissage, la capacité d'initiative et d'innovation ou encore l'aptitude à la coopération. Plusieurs experts dont Jean Daems, ont fait allusion aux contorsions nécessaires pour faire entrer les professions nouvelles dans des classifications traditionnelles ou pour arriver à s'en écarter.

Ce processus de "destruction-crédation" ne se conçoit pas sans flexibilité et mobilité de la part des travailleurs. Celles-ci impliquent le plus souvent de nouvelles formations et des formes nouvelles d'apprentissage dans ou hors des entreprises ou réseaux d'entreprises. Comme déjà inscrit dans la note introductive, ce vingtième siècle a connu diverses mutations enclenchant de manière récurrente un tel processus de destruction-crédation dans les structures d'activité et d'emploi. Ainsi, en un peu plus d'un siècle, on est passé d'une société agricole à une société industrielle, puis à partir de 1965 et suite au mouvement de désindustrialisation, à une société "servicielle". Mais déjà le dégraissage des effectifs a commencé dans certains gros secteurs de services, comme la banque, l'assurance et le commerce. Dès aujourd'hui, les instances européennes se sont mises à parler de l'avènement d'une société éducative et cognitive, d'une société de l'information et de la communication, d'une société dans laquelle la production immatérielle prend le pas sur la production physique, où les activités et les industries culturelles et de loisir prennent essor.

Ces glissements rapides dans les structures des activités et donc des emplois s'accompagnent d'un démantèlement des structures de qualification et de restructurations. Elles expliquent que tant d'hommes et de femmes actifs se sentent menacés ou soient affectés par le chômage. Pour rappel, en 1997, on recense 18 millions de chômeurs dans les pays de l'Union européenne.

Ainsi, un nombre croissant d'hommes et de femmes se trouve forcé à la flexibilité et à la mobilité sur le plan professionnel. En grand nombre, des travailleurs se voient contraints à accepter des migrations entre secteurs et régions, parfois même entre des pays de l'union européenne et du monde. Toutefois, plusieurs experts ont introduit une sourdine en ce qui concerne la mobilité géographique transnationale au sein de l'Union européenne et dans le monde. De manière générale, on peut dire que la mobilité géographique du travail est plus faible que celle du capital. Ainsi, par exemple, aujourd'hui le nombre des migrations intraeuropéennes diminue, comme celui des expatriations hors Europe. L'expatriation des cadres coûte de plus en plus cher aux entreprises qui, en conséquence, cherchent à recruter sur place, là où elles s'implantent dans le monde. Finalement, les seules migrations de travailleurs qui se développent dans l'Union européenne sont celles de personnes et de travailleurs peu qualifiés en provenance des pays tiers.

Il n'empêche que, même si la migration intra- et extra-européenne reste réduite et si elle tend à faiblir au cours des dernières années, à l'exception peut-être des zones transfrontalières, des travailleurs en nombre toujours croissant sont amenés au cours de leur vie de travail à réussir diverses adaptations, à renouveler la panoplie de leurs connaissances et compétences et donc à mener à bien des reconversions professionnelles profondes.

Difficile donc d'imaginer les mutations diverses au niveau des entreprises en voie de restructuration sans un investissement de leur part dans le financement des réadaptations et reconversions professionnelles. La restructuration des organisations impose des décloisonnements et des synergies, d'une part, entre les départements comme d'ailleurs entre les personnes attelées à la recherche, à l'innovation, au développement des produits et des processus, à la production et la commercialisation et, d'autre part, entre ces fonctions et celles d'orientation et de qualification des personnes engagées dans ces

transformations. De même, ces restructurations successives des organisations supposent la recherche de possibilités d'"outplacements" et des investissements dans la formation et l'apprentissage qui doivent permettre aux travailleurs en surnombre de se réintégrer dans d'autres entreprises.

Toutefois, à la suite de plusieurs intervenants, il faut bien admettre que les entreprises ne consentent pas facilement des dépenses et des investissements importants dans ces réadaptations, transitions professionnelles et "outplacements" découlant des restructurations et de reconversions industrielles. Elle ne le font qu'à la condition qu'une obligation leur soit imposée par le ou les États ou suite à des conflits sociaux et à des négociations collectives conduisant à l'adoption de plans sociaux.

### **3.4 Quel rôle pour l'entreprise dans la résorption du chômage et la formation des chômeurs? Une question embarrassante...**

L'importance des coûts du travail pousse les entreprises à l'adoption de technologies performantes, ainsi que de formes d'organisation économes en travail. Il en résulte des dégraissages d'effectifs et des exclusions dont les moins qualifiés souffrent le plus.

Par ailleurs, au cours de l' AGORA, il a été rappelé à plusieurs reprises qu'en raison de l'accélération du progrès technologique et du caractère de plus en plus capitalistique des entreprises, il n'est pas certain que les secteurs nouveaux en expansion vont suffire à donner du travail et de l'emploi à tous ceux qui ont été refoulés au chômage suite aux contractions et restructurations des secteurs traditionnels. Il n'est pas sûr non plus que les entreprises des secteurs nouveaux soient les plus sensibles à des formations en alternance à destination des travailleurs refoulés à partir des secteurs traditionnels ou des chômeurs de longue durée.

En conséquence, les sociétés les plus avancées se caractérisent par un pénurie d'emplois qui ne pourra être réduite à bref délai sans démarches volontaristes de la part des États et des partenaires sociaux. Dans de telles conditions et en l'absence d'une politique globale de l'emploi, les bénéfices de l'engagement des entreprises dans la formation au long de la vie ne concernera finalement que la population active en emploi, à moins que suite à des avantages particuliers qui leur seraient accordés, elles acceptent de s'atteler à la formation et à l'emploi des chômeurs. De fait, si l'on n'y prend garde, les chômeurs, ainsi qu'Edgar Sauter l'a souligné, vont se trouver exclus des formes d'apprentissages intégrés au travail. Si l'on n'y prend garde, l'allongement de la durée du chômage va réduire les chances des chômeurs d'accéder à des formations en entreprise. Plus ils sont longtemps en chômage, plus ils risquent d'être orientés vers des centres de formation hors entreprise.

C'est pourquoi une ouverture plus large des entreprises à ces chômeurs moins qualifiés et de longue durée serait particulièrement souhaitable. Cela ne se fera que si les entreprises sont conscientes de la nécessité d'enrayer la dualisation des sociétés et de l'urgence de réduire les effets négatifs qu'impliquent, sur le plan de la consommation, la prolifération du chômage et la multiplication des populations marginalisées.

La préoccupation pour la formation et la remise au travail des chômeurs et exclus du marché du travail s'impose d'autant plus que leur nombre croissant et la faiblesse de leur pouvoir d'achat risquent à terme d'affecter la consommation.

En ce domaine, les entreprises, ont intérêt à ce que la politique de l'emploi, de développement et d'adaptation des ressources humaines soit pensée dans un cadre plus large que l'entreprise.

## **4. Jeu de la rationalité économique dans la formation continue**

### **4.1 Définition et délimitation du rôle formateur de l'entreprise**

Comment définir le rôle formateur de l'entreprise? Que comprendre par là?

Si, avec Peer Kristensen et Edgar Sauter, il faut accepter l'idée que tout travail est de l'une ou l'autre manière formateur, alors toutes les entreprises sont pour ainsi dire qualifiantes et formatrices. Elles forment et qualifient les travailleurs à travers la résolution journalière des multiples problèmes qui se posent dans le cours du travail ou dans le groupe de travail ou de projet, ainsi que dans l'ensemble des relations fonctionnelles requises en vue de la production. Si telle est la définition de la formation, on peut dire que toutes les entreprises forment leurs travailleurs de manière continue. Le travail développe incontestablement des connaissances et des compétences professionnelles mais aussi sociales...

Sans nier l'intérêt et l'importance stratégiques de ces apprentissages informels trop souvent méconnus et sans nier l'avantage primordial de l'expérience acquise dans travail, et tout en reconnaissant que ces apprentissages et expériences sont trop souvent ignorés lorsqu'il s'agit de sélectionner des travailleurs et leur donner accès à des formations pointues parce qu'on continue à favoriser les détenteurs de titres formels, il apparaît clairement que dans le cadre des entreprises, lorsqu'on parle d'apprentissage et de formation au long de la vie, on pense manifestement à des formes plus structurées de transmission ou de production de savoir, de savoir-faire ou encore de savoir être dans la relation de travail avec d'autres, tantôt dans, tantôt hors de l'entreprise.

Sans nullement rejeter l'importance des formes spontanées d'apprentissage, ce sont évidemment ces formations structurées, programmées et organisées en alternance, à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'entreprise qui constituent un enjeu majeur dans le développement de la formation au long de la vie. Ces formations et apprentissages formels, de caractère récurrent ou continu, se traduisent de manière plus précise dans les coûts dans la mesure où les dépenses et les investissements en formation sont plus aisément comptabilisés par les entreprises.

### **4.2 Economicité de l'entreprise dans le développement de la formation**

L'apprentissage et la formation en entreprise ne représentent pas seulement un coût, des dépenses, mais présentent aussi des risques. Parce qu'à terme, l'entreprise ne peut éviter le chapardage de la main-d'oeuvre formée par des entreprises concurrentes. Parce que le travailleur mis en apprentissage ou formation n'y réussira pas nécessairement ou encore parce que, in fine, il n'acceptera de consentir les efforts d'apprentissage et de formation requis par l'entreprise qu'à la condition qu'ils soient valorisables non seulement dans un accroissement de productivité, de compétitivité et de la rentabilité pour l'entreprise mais aussi sur le plan de sa rémunération...

En d'autres termes, sauf à être aidée de l'extérieur, quand l'entreprise accepte de devenir formellement formatrice, elle se soumet, comme l'exprima Alain Dumont, à une obligation de résultat et pas seulement à une obligation de moyen. Encore qu'il soit toujours plus facile de mesurer les dépenses de formation que les résultats et bénéfices à court, moyen ou long terme.

Quel que soit le domaine de gestion de l'entreprise que l'on considère, les règles de la rationalité économique s'imposent et donc aussi dans la formation et la gestion des compétences cognitives, théoriques et pratiques. Ainsi, dans les décisions relatives à la formation, il est normal que l'on tienne compte de la durée et donc du coût de la

formations, des chances de voir le travailleur y performer, comme encore du temps durant lequel l'entreprise pourra profiter de la formation acquise. Ce temps sera d'autant plus court que le travailleur est plus âgé.

Telle est d'ailleurs la thèse défendue par Blanca Gomez. D'entrée de jeu, elle rappela qu'une entreprise se crée et existe pour produire des bénéfices et qu'en conséquence, dans le domaine de l'apprentissage et de la formation, comme dans tous les autres domaines de la vie de l'entreprise, celle-ci veille à ne pas se départir de sa rationalité économique. Il n'empêche, écrit-elle, que l'entreprise sait fort bien que pour se maintenir et se développer et continuer à faire des bénéfices, elle doit s'adapter aux contraintes et aux besoins de marchés en mutation constante et qu'il est donc indispensable qu'elle développe la formation de ses travailleurs.

Mais toutes les entreprises n'en ont pas le moyens financiers ou humains. Toutes n'en ont pas la volonté. Toutes n'acceptent pas les difficultés et les coûts induits par des travailleurs en alternance entre des formations externes, le travail et la formation interne.

### **4.3 Réticences des petites entreprises en matière de formation**

Blanca Gomez et Jean Daems ont rappelé avec insistance que la majorité des entreprises sont de petite dimension et que, dans le total, la proportion des PME est croissante. D'ailleurs les grandes entreprises désireuses de réduire leurs charges salariales et leurs engagements à long terme, se rallient souvent à une politique d'externalisation. Ainsi parmi les petites entreprises, un nombre croissant se retrouve au service ou en sous-traitance de moyennes et grandes entreprises.

Compte tenu de leur dimension, ces petites entreprises sont soumises aux exigences des clients ou commanditaires que constituent ces moyennes ou grandes entreprises. Or, dans l'établissement de leurs plans stratégiques, ces dernières ne cherchent que très rarement à intégrer les besoins en qualification et en formation des petites entreprises auxquelles elles sous-traitent ou qui leur fournissent. Ces petites entreprises se contentent assez facilement de former sur le tas, mais comme le souligne Blanca Gomez, il est rare qu'elles tendent à s'engager dans une réflexion et une planification en fonction d'impératifs à plus long terme.

Ainsi donc, de toutes parts, il est dit que le redéveloppement économique et notamment de l'emploi passe par les petites et les moyennes entreprises (moins de 250 travailleurs). Leur croissance résulte d'ailleurs de nouvelles formes d'impartition du travail entre les grandes entreprises et les PME à travers des alliances, des mises en réseau, des opérations conjointes, des contrats de sous-traitance, les travaux en régie...Mais parallèlement toutes les statistiques disponibles montrent les réticences des PME, même très performantes, à prendre elles-mêmes en charge les coûts de formation ou de l'organisation des formations. Quand elles le peuvent, elles préfèrent recruter des travailleurs formés, notamment parmi le personnel devenu redondant des grandes entreprises.

En réalité, si les PME veulent bénéficier des avantages d'une formation des travailleurs à travers la vie de travail, elles doivent les obtenir à travers les initiatives de formation prises par leurs fournisseurs, commanditaires ou clients. Mais le plus souvent elles n'arriveront à remplir un rôle en matière de formation qu'en se regroupant avec d'autres dans des activités ou des centres organisés à cette fin.

Ces considérations sur la manière dont les PME envisagent ou refusent d'envisager la formation de leurs travailleurs sont stratégiques parce qu'elles montrent la nécessité de penser une architecture et des structures de formation en fonction de leurs besoins en compétences théoriques et pratiques.

Toutefois la discussion sur rôle des petites entreprises dans la formation a montré que des nuances s'imposent. De fait, un nombre croissant de petites entreprises travaillent avec du personnel hautement spécialisé dans des services de pointe destinés à des entreprises et se veulent également innovantes et créatives et, parallèlement, apprenantes et qualifiantes pour leur personnel. Mais il est vrai que ces petites entreprises de pointe ne constituent de loin pas une majorité.

#### **4.4. Limites économiques aux apprentissages et formations**

Les principes à la base de l'économie de la formation et de la stratégie de l'entreprise en ce domaine, incitent à ne distribuer les avantages ou chances d'apprentissage et de formation qu'aux travailleurs les plus aptes y à réussir et donc à ceux qui, dès le départ, sont les mieux formés ou les plus motivés à apprendre. Plusieurs experts l'ont souligné, notamment Edgar Sauter, Jean Daems et Blanca Gomez. Celle-ci insista plus particulièrement sur la discrimination subie par les femmes dans le cadre des programmes de formation des entreprises

En réalité, les entreprises estiment que toutes les têtes ne sont pas également bonnes à former...En ce qui les concerne, il est généralement moins coûteux de former les mieux formés et donc ceux qui ont fait des études et qui détiennent des diplômes. Le bénéfice de la formation ne va donc pas spontanément vers ceux qui en auraient le plus besoin en vue d'un parcours professionnel correct. Ceci prouve que les systèmes de formation en entreprise ne constituent pas nécessairement la seconde chance offerte aux hommes et aux femmes qui, au cours de leur jeunesse, n'ont pas eu l'occasion faire de longues études ou encore qui, faute de ressources financières ou d'une motivation suffisante, ont été relégués dans des filières sans issue qui parfois les stigmatisent plus qu'elles ne les forment.

Diverses enquêtes montrent d'ailleurs clairement que les chances de formation offertes par l'entreprise se développent d'avantage en faveur des cadres et des employés que des travailleurs manuels, en faveur des travailleurs qualifiés qu'à destination des travailleurs peu ou moins qualifiés, des hommes plutôt que des femmes, des nationaux plutôt que des migrants, des jeunes plutôt que des plus âgés, en faveur des travailleurs à temps plein composant le noyau dur de l'entreprise plutôt que des travailleurs périphériques occupés à temps partiel ou à durée déterminée...

Enfin, faute de mettre en place un système formel de reconnaissance et de valorisation des apprentissages, expériences et formations des travailleurs en entreprise, il est vraisemblable que le critère des diplômes et formations scolaires continueront à prendre le pas sur les autres critères, le plus souvent au détriment des travailleurs plus âgés dont la scolarisation de base est généralement moins poussée.

#### **4.5 Recherche de types de formations rentables...**

Dans une économie de la formation, il est sans doute important de distinguer les principes de rationalité que l'entreprise applique selon que la formation vise à l'adaptation des connaissances et compétences, au changement au sein des postes de travail, à la reconversion professionnelle requise en vue du passage d'une profession à une autre, d'un métier à un autre ou, enfin, à l'octroi d'une promotion à un niveau supérieur de qualification et de barème.

Dans son rôle et sa stratégie de formation, l'entreprise tient également compte du risque que constitue la mobilité potentielle des travailleurs et la transférabilité possible des savoirs vers d'autres entreprises.



Selon les objectifs poursuivis et selon les cas et les risques, les entreprises peuvent décider de former leurs travailleurs sur le tas, à travers des séquences de travail, en groupe au sein des entreprises ou, au contraire, chez le fournisseur d'équipements ou de nouveaux matériaux ou encore, chez le commanditaire qui veut que le produit ou le composant qu'il commande corresponde à ses exigences de qualité ou enfin, en recourant à des instances extérieures de formation.

Selon les experts, l'économicité qui préside aux choix et efforts d'apprentissage et de formation dans les entreprises, conduit celles-ci à privilégier la transmission des savoirs pratiques: ceux qui sont les plus facilement utilisables et les plus directement rentables; ou encore la diffusion de connaissances spécifiques liées à l'activité de l'entreprise et donc les moins exportables. En général, l'entreprise ne dispensera des savoirs théoriques et généraux que si ils sont nécessaires à l'acquisition ultérieure de savoirs pratiques et spécifiques à l'entreprise. Du point de vue de l'entreprise, l'avantage de se centrer sur la transmission de savoirs spécifiques provient de ce qu'il ne sont pas ou peu transférables d'une entreprise à l'autre. La spécificité des savoirs et savoir-faire transmis par l'entreprise explique sans doute aussi le peu d'intérêt qu'elle porte à leur certification. Lorsque la performance d'un travailleur ou d'un groupe de travailleurs est liée à des compétences spécifiques à l'entreprise, l'établissement de bilans de compétences et la validation par l'entreprise ou par les partenaires sociaux des compétences acquises ne seront pas d'une grande utilité dans la mobilité du travailleur. Un exemple frappant en est fourni par Linardos Rulmond en ce qui concerne la Grèce. Il constate que l'apprentissage et la formation des travailleurs des entreprises pétrochimiques sont considérables, mais les connaissances et compétences acquises en ces lieux, validées ou non, certifiées ou non, ne sont pas exportables, ni utilisables dans aucune autre entreprises des bassins d'emploi proches ou lointains.

#### **4.6 Congruence entre les objectifs des entreprises et ceux des opérateurs**

Le rôle de formation permanente en entreprise se justifie en partant de la continuité des transformations qu'elle subit sur les plans: économique, technique et scientifique, organisationnel et communicationnel. En ce domaine, comme en d'autres, ses choix sont déterminés par la rentabilité attendue des efforts consentis ou alors par l'appui et les subsides qu'elle obtient de l'extérieur ou encore en fonction de la taxe qui lui est imposée selon qu'elle prend ou non en charge ce rôle de formation.

Toutefois, dans le calcul économique fait par l'entreprise en rapport avec l'apprentissage et la formation des travailleurs, d'autres facteurs interviennent, comme les aspirations et revendications de travailleurs qui ne sont pas sans pouvoir de marchandage et de négociation. Sont donc pris en considération les coûts qu'induisent la non-correspondance entre les choix et les exigences de l'entreprise et les attentes des travailleurs. L'insatisfaction qui résulte des écarts entre les objectifs de l'entreprise et les aspirations des travailleur a un coût. En outre, dans le domaine de la formation comme en d'autres des compromis s'imposent entre les intérêts et les attentes des diverses catégories de travailleurs.

En outre, dans la discussion, il a été rappelé que l'investissement d'une entreprise dans la formation pouvait aussi répondre à des impératifs sociaux et découler de conventions d'entreprise ou de secteur. Ainsi, dans certaines entreprises traditionnelles, il n'est pas rare que les promotions et les classifications soient liées à des barèmes, des statuts, mais aussi à des niveaux de formation, de connaissances ou de compétences, à l'instar de ce qui se passe dans les administrations publiques.

Dans cette ligne de raisonnement, le groupe s'est interrogé, à la suite de Jean Daems, sur les raisons qui poussent les entreprises à privilégier certaines formations et certains

domaines de connaissance comme, par exemple, l'apprentissage des langues, la dynamique de groupe, les relations humaines, les relations avec les clients ou encore l'informatique, et la statistique. De même, on s'est demandé pourquoi les secteurs tertiaires et notamment les entreprises de commerce, de banque et d'assurance, dépensent généralement plus en matière de formation tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, que les entreprises centrées sur des productions physiques...En effet, en comparaison avec les entreprises industrielles, celles des secteurs précités paraissent beaucoup plus généreuses en ce qui concerne les dépenses de formation. L'explication de cette différence pourrait se trouver dans la manière de comptabiliser les temps d'apprentissage et de formation mais on ne peut exclure des différences dans les aspirations et les exigences des travailleurs à une formation selon l'importance de leur éducation de base.

## **5. Les travailleurs dans l'évolution du rôle formateur de l'entreprise**

### **5.1 Construction du droit à la formation tout au long de la vie**

Comme l'a souligné Alain Dumont, c'est au travailleur qu'incombe finalement la responsabilité de construire de manière continue ses savoir et savoir-faire.

Globalement, c'est d'abord le travailleur qui est intéressé par une formation tout au long de la vie et pas l'entreprise privée qui, en aucun cas, ne se trouve liée et ne désire se lier par des contrats à vie avec ses travailleurs. En outre, une entreprise confrontée à des changements économiques ou technologiques importants et donc à un besoin en nouvelles qualifications, a généralement le choix entre deux stratégies: celle d'adapter ses travailleurs, ou celle de recourir à l'extérieur au marché du travail en vue d'y trouver des personnes déjà qualifiées. Le choix dépendra d'une comparaison des coûts et bénéfices, ainsi que du temps dont elle dispose pour réussir sa transformation. Il n'est pas certain qu'elle choisisse de préférence la première solution.

Il n'empêche, affirme Alain Dumont, que les mentalités évoluent. Aujourd'hui, les employeurs sont prêts, plus souvent qu'on ne l'imagine, à s'engager dans des contrats garantissant au travailleur le maintien de l'employabilité. Telle serait d'ailleurs la responsabilité fondamentale de l'entreprise vis-à-vis des travailleurs qu'elle occupe.

Par ailleurs, même si le travailleur revendique et obtient un droit à la formation continue, il n'est pas rare, comme Philippe Defoin le fit remarquer, que les demandes de formation surgissent plutôt de la part des entreprises que des travailleurs ou encore du dialogue entre elles et des conseillers extérieurs qui sur base de visites d'entreprises aident à formuler la demande de formation. Ce qui revient à poser la question de savoir qui définit les lacunes et besoins de formation et sur quelles bases: des bilans de compétences, des discussions de groupe, des négociations avec les syndicats représentatifs? Mais aussi de savoir jusqu'à quel point les attentes et aspirations des travailleurs interviennent dans l'orientation et le choix des formations.

### **5.2 Le droit à la formation continue : une réponse à l'imprévisibilité**

La mouvance continue des structures d'activité, d'emploi et de qualification dont il a déjà été question, explique la flexibilité et la mobilité exigées des travailleurs.

Suite à la précipitation et l'accumulation des mutations, on comprend mieux le caractère chaotique du cheminement professionnel et de la carrière d'un nombre croissant de personnes, y compris des plus qualifiés.

Aujourd'hui, les parcours professionnels impliquent des transferts fréquents de poste à poste et donc des temps d'adaptation, de réadaptation et de reconversion. De nos jours, le chômage menace de manière récurrente les travailleurs des différents niveaux de qualification: non seulement les moins qualifiés mais aussi les diplômés. Quel que soit son âge et son niveau professionnel, le travailleur peut, à tout moment, basculer d'une période d'emploi dans le chômage ou encore, devoir transiter d'une entreprise vers une autre ou d'un métier vers un autre.

En résumé, les travailleurs savent que les emplois sont devenus précaires au sein de sociétés en pleine mutation. Ils savent aussi que les sociétés avancées se caractérisent par un double marché du travail et par une profonde dualisation des populations en fonction des chances d'emploi et de travail. Nombreux sont ceux qui craignent de basculer du marché du travail typique dans celui du travail atypique.

En l'absence de contrats d'emploi à vie et face à la réduction du nombre de contrats à durée indéterminée, mais aussi en l'absence d'un droit effectif au travail ou encore de contrats de travail intégrant une clause de maintien de l'"employabilité", seule la reconnaissance d'un droit à la formation au long de la vie peut donner au travailleur une assurance de retrouver ou de conserver un emploi et, par là, lui assurer une sécurité de vie, ainsi qu'à ceux qui dépendent de lui.

Du point de vue du travailleur, le droit à la formation au long de la vie constitue l'indispensable bâton de pèlerin. Le droit à la formation continue et l'accès aux moyens de réorientation, de réadaptation et de reconversion l'assurent de pouvoir poursuivre sa vie professionnelle tout en réduisant le nombre et la durée des périodes de chômage.

Cette revendication d'un droit à la formation tout au long de la vie n'est évidemment pas sans conséquence sur le rôle que l'entreprise va être amenée à jouer dans sa réalisation. Pour les travailleurs, ce droit à une formation continue ne se justifie pas seulement par l'accélération des mutations économiques et technologiques mais aussi par l'accélération du vieillissement de la population en âge d'activité qui, toutes choses égales par ailleurs, se manifesterait durant toute la période qui va d'aujourd'hui à 2010, voire 2015.

### **5.3 Le vieillissement de la population active: un problème européen**

Un argument suivant en faveur d'un rôle accru des entreprises dans la formation au long de la vie découle du vieillissement de la population active et en âge d'activité. En raison de ce vieillissement, comme l'a souligné Edgar Sauter, les entreprises doivent recourir de plus en plus souvent à des actifs âgés.

Le vieillissement des travailleurs actifs dans les entreprises a plusieurs causes et, notamment, le blocage des embauches suite à la crise de 1973. Paradoxalement, c'est de manière ralentie que les générations moins nombreuses nées depuis 1965 entrent au travail même si, de manière générale, elles sont plus scolarisées que les générations plus âgées...

Depuis quelque temps déjà, dans la population active et en âge d'activité au niveau de l'Union européenne et suite au processus de dénatalité qui s'est manifesté dans la seconde moitié des années soixante, le poids des générations de 45 ans et plus croît par rapport à celles des moins de 45 ans. Cette évolution se poursuivra bien au delà de 2010. Ce vieillissement de la population en âge d'activité constitue un problème d'autant plus angoissant que l'évolution économique et technologique s'accélère. En effet, les générations plus âgées sont moins scolarisées que les plus jeunes. Elles sont donc d'autant moins adaptables face aux mutations et les efforts à faire en vue de leur réadaptation ou leur reconversion professionnelle sont d'autant plus lourds. Ce qui explique la faveur des politiques de délestage, des mesures visant à avancer l'âge de la retraite et le passage à la préretraite. Mais ces politiques coûtent à la société et les

charges de préretraite et de retraites qui en découlent risquent de se reporter sur les générations plus jeunes.

En conséquence, une politique de formation au long de la vie s'impose d'urgence si l'on ne veut pas se trouver handicapé par l'obsolescence et la dévalorisation des connaissances et compétences des générations plus âgées.

#### **5.4 Montée parallèle des revendications et des responsabilités**

Longtemps, le domaine de la formation a été un champ de collaboration pacifique entre les partenaires sociaux. C'est d'ailleurs un des dialogues privilégiés parmi ceux qui ont pu se nouer sur le plan européen.

Aujourd'hui toutefois, les revendications relatives à ce champ se multiplient. Mouvements sociaux et syndicats sont devenus conscients de la nécessité de définir, par delà le droit à une éducation de base, un droit à la formation continue, ainsi que de promouvoir ses conditions d'exercice. Là se trouve l'explication des demandes visant à l'établissement de bilans des connaissances et des compétences permettant une meilleure orientation des travailleurs et des choix de formation plus adéquats; comme encore des revendications visant à la libération de temps de travail et à la mise en place de modes de financement des périodes d'apprentissage et de formation, à l'évaluation des acquis et résultats en fin de formation ou d'apprentissage.

Mais de toute évidence, ce droit à une formation continue a un revers pour le travailleur, le chômeur ou le demandeur d'emploi parce qu'à terme, il impliquera l'obligation de se former ou de continuer à se former .

De plus, la reconnaissance d'un tel droit à la formation permanente n'aura pas seulement des implications du point de vue des États mais aussi des entreprises qui, volens, nolens, vont devoir s'investir dans le développement de la formation au long de la vie.

Mais ce droit à la formation continue qui peut garantir l'employabilité des travailleurs, comme le déclara Alain Dumont, n'implique pas que le travailleur va consécutivement obtenir la garantie d'un emploi. Ce que divers intervenants ont bien souligné. L'exemple des événements survenus chez Renault en Belgique en constitue une preuve. Les travailleurs étaient parmi les plus productifs du groupe.

## **6. Conditions préalables et fonctions logistiques dans le développement du rôle formateur de l'entreprise**

Dans le cours de la deuxième AGORA, par delà les justifications du rôle pour l'entreprise dans la formation des travailleurs au long de la vie, diverses questions ont été discutées concernant les possibilités réelles qu'ont les entreprises de développer ce rôle et de le remplir efficacement, concernant aussi les effets moins heureux de la prise en charge et de l'accomplissement de ce rôle. A leur tour, les réponses à ces questions apparaissent nuancées, sinon opposées.

Théoriquement une bonne gestion des ressources cognitives au sein d'une organisation implique diverses démarches. D'abord, une prévision de l'évolution de la gamme des compétences requises à terme dans les diverses situations de travail. Deuxièmement, cette gestion requiert une évaluation des connaissances et capacités actuelles, comme des potentialités (la capacité à apprendre, à progresser ou changer) des travailleurs et donc aussi le repérage des lacunes présentes, voire probables chez les travailleurs qui seront confrontés au changement. Cela nécessite souvent de faire un tri parmi les candidats en fonction de leur éducatibilité ("trainability"). En troisième lieu, il s'agit de repérer par quelles voies les écarts entre les compétences actuelles et futures peuvent

être le mieux comblés. Quatrièmement, il peut être nécessaire d'évaluer les résultats des apprentissages et formations, de procéder à une évaluation des acquis.

Idéalement donc, il faudrait dans le développement des ressources humaines en entreprise que celle-ci procède à une prévision de ses besoins en qualifications; qu'elle établisse des bilans de compétences; que sur base des écarts observables, elle choisisse les candidats à la formation, décide des orientations, des séquences d'apprentissage et de formation et que finalement elle développe des processus d'évaluation des progrès ou des acquis.

A chaque pas se posent un certain nombre de questions. Ainsi, il importe de reconnaître dans quelle mesure et comment une entreprise peut prévoir ses besoins en qualification, jusqu'où les travailleurs doivent être associés à cette définition des besoins mais aussi au choix des personnes qui seront appelées à se former. Se pose aussi la question de savoir s'il est préférable de former dans l'entreprise ou à l'extérieur, s'il faut évaluer les formations, valoriser les acquis sous forme de rémunération, les certifier. Il faut aussi se demander si cela doit être fait par l'entreprise ou se faire par l'intermédiaire d'organismes extérieurs. La réponse à ces questions est capitale du point de vue des travailleurs, de leur engagement par rapport à l'entreprise et à la formation.

## **6.1 Mise en question de la capacité prévisionnelle des entreprises**

Les experts ont assez longuement discuté de la prévisibilité des besoins en qualification, de la capacité des entreprises à prévoir l'évolution nécessaire des ressources humaines tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Ils se sont interrogés sur la possibilité réelle de l'entreprise à faire des prévisions à moyen et long terme quant aux compétences cognitives, aux qualités et capacités pratiques qui seront requises, quant aux aptitudes et attitudes comportementales et sociales qui seront souhaitables de la part des travailleurs et des cadres. Sur ce point pourtant stratégique, les experts sont restés divisés. L'ambivalence ne concernait pas tant l'utilité de ces prévisions que la possibilité et la manière de les établir.

Toute la discussion visa à reconnaître la mesure et les conditions dans lesquelles des prévisions à long terme pouvaient être établies et des programmes de formation être conçus pour permettre de disposer à terme des compétences requises.

Il apparût, à la suite des interventions de Manfred Hase, qu'au niveau des grandes entreprises, celles du secteur automobile, par exemple, de telles prévisions et programmations étaient courantes. Par contre, selon Blanca Gomez, ces démarches prévisionnelles et programmatiques étaient inexistantes dans les entreprises de petite et moyenne dimension qui, pour la plupart, ne paraissent d'ailleurs pas capables ou désireuses d'organiser elles-mêmes les formations. Par ailleurs, les grandes entreprises en rapport avec les PME ne prêtent pas beaucoup d'attention à ce que leurs fournisseurs ou sous-traitants font ou non dans le domaine de la formation...

Dans cette discussion sur la la prévisibilité des besoins, il a été montré comment au jour le jour, les travailleurs se rendent compte de leurs lacunes. Selon Uwe Grünewald, Manfred Hase, Edgar Sauter, Heikki Suomainen et Reinhold Weiss, les entreprises disposent de la capacité de reconnaître ces insuffisances par divers chemins: par le biais des évaluations effectuées par les cadres, sur base d'entretiens individuels visant à la reconnaissance des besoins et à l'évaluation des progrès, ou encore à travers les bilans de compétence, par le canal des cercles de qualité, des groupes de projet ou de créativité... Mais selon Manfred Hase, par exemple, il s'agit là d'un repérage des besoins à court ou moyen terme. La programmation de formations qui en découle vise avant tout à résoudre les problèmes immédiats et pratiques de production et de travail. Selon Reinhold Weiss, les prévisions à 3 ou 4 ans sont plus difficiles à établir .

D'après Philippe Defoin, les demandes de formation surgissent plutôt de la part des entreprises que des travailleurs ou encore des consultations qu'elles opèrent entre elles et avec des conseillers extérieurs qui sur base de visites d'entreprises aident à formuler la demande de formation.

Ceci revient à poser la question de savoir qui définit les lacunes et besoins de formation et sur quelles bases: des bilans de compétences, des discussions de groupe, des négociations avec les syndicats représentatifs? Mais aussi de savoir jusqu'à quel point les attentes et aspirations des travailleurs interviennent dans l'orientation et le choix des formations.

In fine, il a été admis que la difficulté d'anticipation varie de secteur à secteur, d'entreprise à entreprise, d'une activité ou encore d'un produit à l'autre. Ainsi, il y a vraisemblablement plus de chances de faire des anticipations correctes dans des activités industrielles inscrites dans des lignes techniques précises que dans certains secteurs de service en dépendance de variations peu prévisibles, voire non contrôlables, comme dans les domaines bancaire et financier ou dans le champ des industries culturelles.. En outre, certaines entreprises travaillent pour l'exportation, d'autres se trouvent dans des secteurs abrités. Certaines sont sur des marchés volatiles, d'autres, comme dans le secteur de l'énergie, correspondent à une demande dont l'évolution est plutôt régulière, bien que l'ouverture des marchés puisse changer les conditions de prévisibilité.

## **6.2 Reconnaître les besoins: une responsabilité des entreprises et des travailleurs**

La discussion a démontré la nécessité de deux voies de reconnaissance des besoins en formation: la première qui se dessine à partir du sommet et de la hiérarchie de l'entreprise et l'autre en partant des expressions des travailleurs. L'une s'inscrit dans la logique directionnelle de l'entreprise. La direction d'une entreprise ne peut se désintéresser du devenir à long terme de ses activités et donc de la qualification de ses travailleurs et de l'évolution indispensable des compétences. L'autre voie correspond à la logique du ou des travailleurs au service de l'entreprise mais aussi de leurs projets personnels et de leurs perspectives individuelles. Ce second chemin de la prévision se base sur le diagnostic que les travailleurs établissent quant à leurs lacunes et à leurs besoins de formation, soit isolément, soit dans une discussion de groupe centrée sur le sujet. En partant de la base pour définir les besoins, on stimule les travailleurs par rapport à la formation. L'existence de ce diagnostic des travailleurs quant à leurs compétences ou lacunes, leur capacité à s'auto-orienter et à se former par eux-mêmes ne signifie pourtant pas que les entreprises vont tout attendre de ce développement spontané à partir du travailleur.

Toutefois, ces deux démarches, l'une partant du sommet et l'autre de la base, sont complémentaires et les possibilités de les combiner dépendent évidemment du degré de congruence entre les besoins tels que définis par le sommet et par la base. Le plus souvent, ces définitions doivent être confrontées. Cette confrontation peut alors conduire à une négociation et à une concertation sur les programmes de formations de manière à assurer une meilleure correspondance entre les intérêts des entreprises et les attentes et aspirations des travailleurs.

Dès ce jour, certaines entreprises vont très loin dans la prise en compte des aspirations des travailleurs. Ces entreprises ne croient pas seulement à la capacité de diagnostic des travailleurs quant à leurs besoins de formation elles estiment, en outre, qu'ils ont des capacités d'auto-orientation et d'autoformation et, en conséquence, installent en leur sein des centres d'auto-apprentissage et d'autoformation qu'elles équipent d'ailleurs en personnel, ressources et équipements divers. D'autres vont plus loin encore et proposent

aux travailleurs des ordinateurs, des logiciels et des didacticiels à prendre à domicile de manière à favoriser l'auto-apprentissage du travailleur, à la limite en y mêlant la famille... Avec Peer Kristensen, on peut penser que cette individualisation de la formation et des choix en la matière correspond à la logique et à la politique individualisantes que l'entreprise pratique sur d'autres plans: dans l'établissement d'un contrat de travail individuel, dans un calcul individualisé du montant de la rémunération, des primes et avantages divers, dans le cheminement personnel du travailleur dans l'entreprise. Mais une formation "sur mesure" plutôt que "toute faite", une formation individualisée plutôt que collective ne sont pas faites pour déplaire au travailleur, d'autant moins qu'il perçoit la société comme essentiellement compétitive.

Cependant, cette tendance à l'individualisation n'a pas nécessairement que des effets heureux. Elle peut conduire à la monopolisation et à la rétention d'informations et limiter le développement de l'intelligence et de la compétence collectives indispensables dans une entreprise et dans une économie centrée sur l'innovation.

### **6.3 Fonctions logistiques du développement de la formation au long de la vie**

Les évolutions sur les divers plans économique, scientifique et technique; organisationnel et communicationnel, sont complexes et de plus en plus rapides. Former adéquatement les travailleurs de manière à maintenir leur "employabilité" implique la mise en place d'une stratégie de formation mais celle-ci ne se conçoit pas séparément de nombreuses fonctions logistiques ou ancillaires de la formation.

Face à un environnement turbulent et incertain, se pose le problème de l'information sur l'évolution, des métiers et des professions; se pose aussi le problème du choix des orientations et des formations professionnelles par les travailleurs. Les fonctions d'information et d'orientation professionnelles ne peuvent s'arrêter à la fin de la scolarité de base. Des choix judicieux restent nécessaires aux diverses étapes de la vie professionnelle. De la qualité des choix dépend la qualité et la régularité du cheminement professionnel.

Face à la complexité, la diversité et la rapidité des évolutions, face aux exigences accrues des entreprises insérées dans des réseaux de plus en plus larges de relations extérieures, la formation doit se développer au long de la vie mais aussi l'orientation, car c'est de ces choix d'orientation que dépendent les choix de formation.. Ainsi, l'efficacité des formations que l'entreprise organise en son sein ou qu'elle commande à l'extérieur, implique tout à la fois une information correcte des travailleurs sur les évolutions en cours, sur les orientations professionnelles d'avenir, sur les formations qui y correspondent, sur les chances d'y réussir. En outre, tous ne doivent, ni ne peuvent apprendre la même chose, sauf s'il s'agit d'une formation générale préalable à une ou des formations spécifiques.

Ainsi donc, la formation au long de la vie ne se conçoit pas séparément d'une orientation au long de la vie. Les fonctions des instances chargées de l'orientation comprennent l'information, le conseil concernant le choix de l'orientation et de la formation, voire de la destination en cas de mobilité professionnelle. L'efficacité d'une formation dépend aussi de l'accompagnement des travailleurs en réadaptation, reconversion ou mobilité professionnelles.

Telles sont fonctions logistiques et ancillaires de la formation. Comme la formation, elles se développent tantôt au sein de l'entreprise, tantôt au dehors, mais aussi en collaboration entre des instances internes et externes à l'entreprise. Mais le recours à l'extérieur est de plus en plus fréquent dans la mesure où à partir d'une entreprise on ne peut tout suivre et tout faire correctement, dans la mesure où l'exercice de chacune des fonctions implique des coûts que l'entreprise n'a pas nécessairement l'envie de couvrir.

#### **6.4 Vers des combinaisons fines entre formations internes et externes**

Au sein de l' AGORA, on a refusé de raisonner simplement en terme de concurrence entre les diverses modalités d'apprentissage et de formation et donc selon qu'elles sont organisées sur le tas, à l'intérieur de l'entreprise ou en dehors d'elles ou selon qu'elles sont initiées ou non à la demande des travailleurs. De nos jours, les réseaux de communication et les sources d'information et de formation internes et externes à l'entreprise sont multiples. En conséquence, les experts croient qu'il y a ou qu'il doit y avoir additivité, cumulativité et complémentarité entre les démarches interne et externe de formation.

Il n'y a toutefois pas accord entre eux sur la tendance d'évolution: pour les uns, il y a internalisation croissante de la formation. Tel est l'avis des pays plus au nord de l'Union européenne. Ils se basent, notamment, sur la spécificité toujours plus grande des entreprises, des productions et des produits... Mais aussi, comme Edgar Sauter, sur la qualité, voire la supériorité de la formation intégrée au travail et à l'entreprise. D'autres, plus au sud, les français et les belges, par exemple, estiment que le recours à l'extérieur est de plus en plus fréquent. Des formations communes se développent au niveau des secteurs d'activité en collaboration avec les organisations de travailleurs. Il en est ainsi en Belgique, comme l'a montré Philippe Defoin.

Mais plus fondamentalement, les experts ne sont pas d'accord sur l'importance accordée à la formation et sur les effets formateurs du travail dans les entreprises qui ont adopté les nouvelles formes d'organisation du travail.

Les uns, à la suite de Peer H. Kristensen, estiment que les formes nouvelles d'organisation centrées sur le client, le respect des délais, sur le "juste-à-temps", sur la qualité... rétrécissent d'autant les moments consacrés à la formation. Dans ces conditions, en effet, les travailleurs sont le plus souvent appelés à résoudre sur le tas les problèmes liés à leur travail ou à leurs relations internes mais aussi ou externes. Ces moments de formation sont d'autant plus restreints que les entreprises se constituent en réseau et en réseau de réseaux. Par le biais de l'intranet et de l'internet, l'interdépendance s'accroît au sein des entreprises, ainsi qu'entre elles.

D'autres experts, au contraire, croient que des rythmes de croissance faibles et une concurrence grandissante obligent les entreprises, indépendantes ou sous-traitantes, petites, moyennes ou grandes, à se recentrer sur leur spécialité, avec comme conséquence: une spécificité accrue des besoins en compétences et , par là-même des formations et apprentissages, promus de préférence à travers des groupes qui, selon les cas, seront horizontaux (les groupes de travail), verticaux (les groupes de commandement), ou transversaux (à travers divers niveaux et départements), des groupe que l'on qualifie de progrès, de qualité, de projet. Mais cette suscitation de l'intelligence collective au sein de groupes de discussion ne signifie pas qu'il n'y aura pas de recours à l'extérieur pour des formations pointues en fonction des lacunes repérées chez les personnes ou dans les groupes. Parallèlement à ces groupes, les réseaux continus de communication établis entre les entreprises, ainsi que le développement d'internet créent les conditions d'échanges plus larges de savoir et savoir-faire entre les personnes du réseau d'entreprises et multiplient les occasions de dialogues instructifs y compris avec des personnes hors de ce réseau.

Par ailleurs, diverses entreprises, surtout de grande dimension, considèrent la gestion des ressources humaines à court et long terme comme une fonction centrale et stratégique. Des services de formation y fonctionnent à temps plein. Généralement ces services sont réservés à l'entreprise mais, s'il échète, ils peuvent être mis au service d'entreprises clientes ou proches.



Toutefois, il ne faudrait pas en conclure que la formation se développe de préférence à l'intérieur. L'externalisation des formations se poursuit en parallèle et en correspondance avec le développement d'un marché de l'information et de la formation continue au service des professionnels et des entreprises. Plusieurs facteurs expliquent l'expansion rapide de ce marché externe de la formation, tels que la croissance exponentielle des informations, savoirs et formations à caractère scientifique, technique et organisationnel; la multiplication des lieux de production et de diffusion des savoirs à travers le monde; l'accessibilité favorisée par des moyens de communications performants, de même que la diversification des modes d'accès et des moyens de diffusion et de transmission, .

A côté des formes traditionnelles d'enseignement et de formation caractérisées par la standardisation et la récurrence des programmes de formation offerts de jour ou en soirée, un système d'institutions s'est constitué travaillant sur mesure, selon la demande ou la commande, sur des audits de formation et des formations au service des entreprises et des travailleurs.

Peu à peu et en parallèle, grâce aux nouveaux moyens de communication de masse et collectifs ou individuels, le travailleur découvre les possibilités d'autoformation et peut ainsi s'inscrire dans des communautés professionnelles virtuelles, des communautés d'apprenants et de discutants où il lui est possible de puiser des informations, d'acquérir des savoirs, de découvrir les sources qui lui permettront de développer son savoir-faire en fonction de ses besoins, motivations et intérêts suscités dans le cadre de son entreprise ou par ses préoccupations professionnelles ou de carrière.

De fait, ce grand marché de la formation en expansion rapide dont une partie apparaît formalisée et une autre informelle, en mouvance continue en fonction de l'évolution des questions et discussions, se trouve au service des personnes, comme des entreprises. L'accès à ce marché se réalise tantôt séparément de l'entreprise, tantôt sous sa houlette, lorsqu'elle l'ouvre elle-même à ses travailleurs. Dans l'avenir, l'accès à partir de l'entreprise à un marché du savoir en voie de devenir mondial, sera le gage d'une importation et d'une instillation continues de nouveaux savoirs en son sein. Compte tenu des moyens actuellement disponibles, notons que cet accès n'est pas réservé aux toutes grandes entreprises.

On s'explique ainsi la difficulté croissante que l'on rencontre dans le tracé d'une frontière entre l'intérieur et l'extérieur de l'entreprise, entre la formation interne ou externe. D'où l'ambiguïté dans laquelle on se trouve lorsqu'on cherche à raisonner sur la tendance de l'entreprise à promouvoir l'internalisation ou l'externalisation de la formation. D'où la recherche de modes performants de structuration et articulation des différents espaces internes et externes de formation.

## **6.5 Promotion de formations individuelles et/ou développement de l'intelligence collective**

Dans la note introductive à la deuxième AGORA, le point 6 était entièrement consacré au problème de la découverte et à la stimulation des compétences collectives. Faute de temps, ce thème n'a qu'effleuré malgré l'importance que, d'entrée de jeu, le rapporteur lui avait donné.

Toutefois, le caractère stratégique de la compétence et de l'intelligence collectives n'a pas échappé aux experts. Alain Dumont a même souligné la nécessité pour l'entreprise de trouver les modes de rémunération et de récompense de la stimulation et de l'exercice de l'intelligence collective et la performance des groupes, notamment par des récompenses collectives.

Il serait donc difficile en conclusion des débats de ne pas faire quelques réflexions complémentaires qui permettent de comprendre l'enjeu stratégique que constitue le développement de l'intelligence collective dans une société cognitive.

Nos sociétés développées se caractérisent par la montée en force d'une panoplie de "services avancés". Ceux-ci prennent une place grandissante, dans leur évolution. Parmi ces services, une part importante sont d'ailleurs ce que l'on appelle des "services aux entreprises". On y comprend généralement des services nobles, comme la finance, l'assurance, l'immobilier, le conseil, l'assistance juridique, la publicité, le design industriel, le marketing, les relations publiques, la sécurité, la recherche d'information, la gestion des systèmes d'information et de communication, la recherche, le développement l'innovation scientifique... Mais la stimulation et l'utilisation de l'intelligence collective ne sont pas des processus et des politiques qui ne concerneraient que les secteurs d'activité énumérés. La compétence collective entre en jeu dans toutes les activités collectives et concerne tant l'agriculture, que l'industrie ou les services. Son exploitation serait la source de ce que d'aucuns appellent la "nouvelle productivité".

Dans la réalité, les compétences individuelles qui peuvent s'exercer isolément des autres et de la compétence des autres sont plutôt rares, sauf peut-être dans le domaine artistique.

L'exercice d'une compétence ne s'inscrit pas de manière simple dans le sillage du développement de cette compétence. Il n'y a de véritable compétence que si l'on dispose de la capacité de la mettre en oeuvre et celle-ci dépend le plus souvent de situations concrètes de discussion ou de travail. Ainsi, la mise en action des connaissances et compétences qu'elles soient de nature théorique ou pratique dépend de celles détenues par les personnes avec lesquelles on est associé. Elle suppose la mise en symphonie des personnes et des actes mais donc aussi des intelligences. L'assimilation d'un savoir ou d'un savoir-faire se réalise généralement de manière individuelle. Par contre, son utilisation efficace implique souvent une association à d'autres, à un groupe de travail, un collectif sans lequel un individu ne peut pas grand chose. Sans un minimum d'intelligence collective, la performance individuelle reste limitée.

De plus, les compétences au sein des entreprises, qu'elles soient de type professionnel ou social, ne sont jamais simplement personnelles et singulières. Les compétences sont aussi collectives et peuvent être acquises collectivement. En effet, la formation elle-même n'est pas seulement un processus individuel, elle est aussi une démarche collective. Aujourd'hui encore, malgré le développement des moyens d'auto-formation et d'auto-apprentissage, la formation reste un processus collectif, une activité qui se développe en groupe et dont l'efficacité dépend du groupe.

La qualité de l'apprentissage, de la formation, comme encore du travail en entreprise découle à la fois des compétences individuelles et collectives des travailleurs.

Enfin, on ne peut nier que les évolutions en cours conduisent les entreprises à développer en leur sein et entre elles, une économie active et positive de création et de mobilisation des savoirs. Les communications croissantes intra- et interentreprises y contribuent. A travers la réticularisation des communications dans les entreprises, à travers les interconnexions tous azimuts et l'établissement des réseaux, on assiste à une "seconde cérébralisation": celle qui se développe par delà les interconnexions entre les neurones du cerveau humain, à travers les connexions qui s'établissent entre les personnes non seulement proches mais aussi à distance.

Dans l'entreprise, qu'on le veuille ou non, l'utilisation des compétence individuelles se réalise au sein de collectifs de travail dont l'efficacité dépend de la qualité et de la compétence de l'ensemble des personnes auxquelles chaque travailleur est associé.

Au sein des groupes ou regroupements, qu'ils soient volontaires ou imposés par l'entreprise, se développent des relations, des affinités, des échanges et par là, une forme

d'intelligence collective. C'est elle qui fait que les collectifs de travail savent et savent faire plus que ce que chacun des membres qui les composent savent et font.

Dans l'entreprise, l'intelligence collective se développe à travers la multiplication des relations et communications. Celles-ci favorisent la diffusion, la circulation des informations mais aussi des savoir et savoir-faire et, par là, leur hybridation.

Aujourd'hui, les personnels des entreprises comprennent un nombre croissant de personnes disposant d'une longue scolarisation de base. Fort normalement, celle-ci doit accroître leur aptitude à apprendre et faciliter leur adaptation aux exigences nouvelles des organisations. D'autant mieux que ces opérateurs et travailleurs plus instruits se mettent aussi plus facilement à l'affût d'informations et de connaissances nouvelles qu'ils vont glaner de-ci de-là, dans ou hors de l'entreprise. Avec comme conséquence que chacun, dans l'entreprise, sait souvent plus qu'on ne l'imagine et connaît des choses qui peuvent être utiles au groupe de travail, de qualité, de projet: d'où les efforts de l'entreprise en vue de multiplier de tels groupes et de stimuler la participation des travailleurs, car c'est souvent par ce biais que l'on parvient à promouvoir l'intelligence collective.

L'intelligence collective se manifeste le plus facilement dans des groupes "ad hoc" parce qu'ils constituent des lieux de mise en commun des informations, connaissances et compétences. Les groupes sont des lieux d'énonciation, de définition, d'exploration et de discussion des problèmes et des idées, des lieux où l'imagination, la création et l'innovation collectives peuvent se développer, des lieux où des solutions sont conçues, évaluées et choisies, des lieux où l'on mesure le résultat de leur mise en oeuvre... Toutefois, discutant de la fonction de ces groupes, certains experts n'ont pas manqué de souligner comment les entreprises cherchent, à travers ces groupes, à opérer la confiscation des savoir et savoir-faire à leur profit.

Sans doute, mais cela n'enlève rien à la nécessité de susciter l'intelligence et la compétence collectives dans l'entreprise. Cet objectif explique aussi l'importance que prennent les formations "in situ" et "in vivo", versus les formations extérieures qui n'ont de véritable sens que si les compétences à acquérir ne correspondent pas à celles qui sont actuellement utilisées ou utilisables dans les situations concrètes rencontrées dans l'entreprise.

De même, la volonté de développer l'intelligence collective explique l'insistance des entreprises sur la mise au point de programmes de formation "sur mesure" et en groupe par rapport aux formations préprogrammées et standardisées offertes à l'extérieur par les institutions traditionnelles de formation.

De nos jours, en tout cas, les entreprises ne cherchent pas seulement à favoriser la capitalisation individuelle des savoir et savoir-faire et donc l'épanouissement des compétences individuelles mais aussi à encourager le développement de l'intelligence collective. A la limite, une individualisation trop forte et une spécificité trop poussée des savoir et savoir-faire sont dangereuses ou encore conduisent à leur monopolisation, voire à leur rétention.

Dans des systèmes de gestion "juste à temps", dans des systèmes où la productivité dépend de l'interdépendance croissante entre les circuits d'approvisionnement, de production et de commercialisation, des interconnexions que l'on peut développer grâce aux moyens d'information et de communication joutant et doublant ces circuits, dans des systèmes basés sur la rapidité des reprogrammations et des innovations en réponse aux commandes et attentes des clients et entreprises clientes, l'entreprise dépend, par delà les capacités à répondre individuellement aux problèmes, défis, aléas et accidents, de l'intelligence collective et donc de sa capacité à promouvoir cette intelligence collective au sein des collectifs de travail.

A l'instar des compétences individuelles, la compétence collective se développe à travers de multiples canaux. Ainsi, la qualité de l'environnement que constitue l'entreprise va déterminer la manière dont cette intelligence collective va être utilisée, de manière tantôt favorable, tantôt défavorable à l'organisation. Tout dépend donc de la culture consensuelle ou oppositionnelle qui se développe dans de l'entreprise. C'est donc dans cette optique qu'il faut comprendre l'apparition de nouvelles cultures d'entreprise centrées sur le développement d'une dynamique de groupe à travers la recherche de la qualité, de l'innovation et savoir et savoir-faire nouveaux.

Mais alors comment approcher, appréhender, développer, évaluer cette intelligence collective? Comment la récompenser? Ces questions n'ont malheureusement pas pu trouver réponse au cours de l' AGORA.

Les experts reconnaissent cependant que l'importance que revêt le développement de l'intelligence collective, ainsi que la motricité des interconnexions non seulement dans mais hors de l'entreprise.

## **6.6 Niveaux de structuration des espaces de formation**

La volonté de l'entreprise d'assumer un rôle formateur ne signifie pas qu'elle va tout faire elle-même. Au contraire, il n'est pas rare que les programmes de formation soient commandés à l'extérieur auprès des fournisseurs d'équipements, par exemple, ou réalisés auprès de commanditaires ou encore à de multiples autres instances externes de formation construites au service des entreprises. L'offre extérieure de formation au service des travailleurs et des entreprises est d'ailleurs en forte expansion.

Ce recours à l'extérieur s'impose d'autant mieux que toutes les entreprises ne sont pas dans la possibilité de développer elles-mêmes la formation au long de la vie. Ainsi, les petites et moyennes entreprises expriment de nombreuses réticences face à la charge en temps et aux dépenses de formation. Ce qui, selon les cas, fera que ces entreprises envisagent des alliances avec d'autres que ce soit sur un plan fonctionnel, sectoriel ou local en vue d'assurer la formation continue des travailleurs.

Une des questions les plus importantes soulevées lors de la deuxième AGORA THESSALONIKIS, concerne la structuration des espaces de formation en rapport avec les réseaux d'entreprises. En effet, celles-ci peuvent être de dimensions très différentes et différemment enclines à développer la formation. Il va sans dire que le choix d'un espace collectif externe de formation intéresse particulièrement les entreprises de petite et de moyenne dimension.

Ainsi, la formation peut se développer tantôt sur le plan d'un secteur d'activité; dans d'autres cas, sur un plan régional, voire local et ce, de manière tantôt sectorielle, tantôt intersectorielle. A ce niveau, la notion de bassin d'emploi utilisée par les français peut être une formule adéquate pour l'organisation de la formation permanent.

Au sein de l' AGORA, on est sans doute loin d'avoir fait le tour de cette question relative au choix d'une plate-forme à partir de laquelle gérer la formation au service des entreprises qui ne peuvent toutes ou à elles seules assurer la formation au long de la vie, même si toutes y ont un rôle à jouer. Mais le choix d'une plate-forme n'empêche de devoir régler certaines questions de formation à d'autres niveaux que l'entreprise ou le bassin, comme celui de la certification des connaissances. Par delà la certification nationale, on peut d'ailleurs penser à sa reconnaissance ou à sa validation au niveau de l'Union européenne.

## **6.7 Par delà la reconnaissance des acquis, la nécessité d'une validation formelle et d'une certification**

La validation formelle et, par delà, une certification des aptitudes et compétences sont un atout avant tout pour le travailleur qui aspire à une promotion ou à toute autre forme de mobilité dans ou hors de l'entreprise. Du point de vue du travailleur, la certification par l'entreprise d'un apprentissage ou d'une formation et la confirmation de cette certification par un organe extérieur officiel et compétent, constituent déjà une reconnaissance et une récompense des efforts consentis par les travailleurs, ainsi que des résultats obtenus.

En tout cas, si l'on veut stimuler le développement des compétences et favoriser l'acquisition d'expériences et de connaissances tout au long de la vie de travail, il faut qu'elles puissent être valorisées de l'une ou l'autre manière, que ce soit en terme de statut social, de promotion dans une classification professionnelle ou une hiérarchie, ou encore en terme de salaire ou de mobilité géographique et professionnelle potentielle.

Une véritable incitation à la formation continue implique donc une reconnaissance officielle des acquis, même si elle n'intéresse pas particulièrement l'entreprise, sauf à des moments précis, par exemple, lorsqu'elle veut réduire ses effectifs et assurer l'"outplacement" de ses travailleurs.

La validation et la certification des acquis ont fait l'objet de discussions nourries au cours de l' AGORA. Sur ce point, les membres disposaient de l'expertise et des travaux de Jens Bjornavold, spécialement chargé par le CEDEFOP de développer des analyses comparatives en ces domaines.

La discussion a bien fait apparaître l'importance des enjeux que constituent la validation et la certification. Celles-ci ne fournissent pas seulement un passeport au service de la mobilité des travailleurs, mais elles sont aussi susceptibles de leur ouvrir l'accès à des nouvelles formations, intérieures ou extérieures à l'entreprise. En effet, parmi les conditions d'accès à une formation, les diplômes et les formations suivies jouent généralement un rôle favorable. Par contre, l'échec subi à l'école ou dans une formation, réduit les chances de perfectionnement. La certification devient alors un atout indispensable, surtout pour celui qui n'a pas eu la chance d'acquérir un diplôme en couronnement de sa formation initiale parce que, pour diverses raisons, il n'a pu continuer ou réussir des études ou encore parce qu'en l'absence de certificats, il n'a pas eu l'occasion d'obtenir une seconde chance dans le cadre du système traditionnel de formation et de qualification.

Le manque ou l'absence de validation ou de certification des formations ou acquis, est une condition dont souffrent particulièrement les travailleurs les moins qualifiés et ceux qui se sont trouvés en échec sur le plan scolaire. La formation au long de la vie ne va être effective pour ces travailleurs que si l'accès aux nouvelles formations n'est pas barré par la faiblesse de leur diplôme ou leur trop faible scolarisation de base: des situations qui risquent avant tout de handicaper les générations plus âgées globalement moins scolarisées.

Outre la question de savoir ce que l'on va valider : un apprentissage, des capacités en situation de travail, des connaissances, des compétences relationnelles, l'initiative, l'ingéniosité ou la créativité de l'opérateur, il se pose le problème savoir par quels moyens et à quel niveau valider tout cela?

Les bilans de compétences établis en entreprise ou en dehors d'elle par des organes indépendants, placés ou non sous la houlette des partenaires sociaux, pourraient être la voie de la certification moyennant la délivrance d'un carnet officiel au travailleur qui pourrait l'utiliser lorsqu'il postule un nouveau poste ou un nouvel emploi. A cet sujet, allusion a été faite au système anglais de certification des qualifications sans qu'on ait pu en apprécier l'utilité véritable ou la praticabilité.

Mais la validation et la certification des connaissances et compétences acquises sur les plans théorique ou pratique n'ont pas toujours les effets souhaités par les travailleurs. Tout dépend de la généralité, de la transférabilité ou de la spécificité des connaissances

et compétences transmises ou apprises dans l'entreprise ou en dehors d'elle. La certification n'est pas une garantie absolue de mobilité, notamment lorsque les savoirs accumulés dans l'entreprise sont peu transférables, même si on les considère comme pointus. Dans la discussion, le cas des entreprises pétrochimiques a été cité en exemple, parce que les connaissances et compétences qu'on y accumule sont importantes mais ne sont que rarement utilisables et valorisables en dehors du secteur pétrochimique. Il peut en être ainsi dans de nombreux autres secteurs. De nos jours pourtant, certaines connaissances et compétences de base, en informatique par exemple, sont sans doute parmi les plus aisément transférables d'un poste à l'autre, ou d'une entreprise à une autre.

Par ailleurs, au cours de la discussion au sein de l' AGORA, on n'a fait qu'effleurer le problème qui découle de la coexistence de diverses instances de certification. Sur le plan national, les Ministères, notamment ceux de l'Éducation, mais aussi ceux de l'Emploi et du Travail, ou encore ceux des Classes Moyennes et des Travailleurs Indépendants, parfois ceux de l'Agriculture, constituent des instances de certification des apprentissages et formations. A elle seule, cette multiplicité pose un problème dans la mesure où des mêmes qualifications peuvent être certifiées différemment selon la nature des instances de formation et de certification, sans qu'il y ait obligatoirement une équivalence reconnue des titres ou diplômes. Dans ce cadre, la certification de la formation reçue au long de la vie à toutes les chances d'être promue à travers de nouvelles instances mais avec le risque de ne pas assurer l'équivalence entre ce qui a été acquis dans ou hors travail, dans le cadre de la scolarité traditionnelle ou de la formation continue.

Au passage, il importe de souligner que les analyses comparatives de ces systèmes multiples et différents de certification selon les pays, sont une des préoccupations prioritaires du CEDEFOP qui les développe sous la houlette de Jens Bjornavold.

Quelle que soit la dispersion présente des instances de certification, à terme, il faudra sans doute parvenir à une coordination entre ces instances qui, dans chacun des États de l'Union européenne, oeuvrent à la certification sur base de critères plus ou moins nombreux, car ce sont toujours les mêmes qui souffrent des discriminations que cette dispersion rend possible.

De fait, l'absence de coordination entre les instances tant publiques que privées oeuvrant à la validation et à la certification des connaissances et compétences des jeunes et moins jeunes se traduit inévitablement en des discriminations entre les travailleurs en fonction des instances qui ont validé ou certifié ces connaissances ou compétences. Ainsi par exemple, une personne qui sort d'un centre de formation pour chômeurs peut ne pas être reconnue dans son travail au même titre que celle qui est issue d'une section professionnelle normale. En Belgique, c'est notamment le cas pour les chômeurs et demandeurs d'emploi formés dans les centres de l'Office de l'emploi et de la formation. Leur qualification n'est pas considérée à l'égale de celle donnée dans le cadre des écoles et sections professionnelles de l'enseignement.

Enfin, la validation et la certification externe des connaissances et compétences acquises dans ou hors des entreprise va se poser de manière de plus en plus aiguë au fur et à mesure que les canaux et modes informels d'acquisition se multiplieront, comme par exemple, lors des apprentissages et formations par ordinateur, éventuellement développés avec l'appui d'une communauté virtuelle de formateurs et d'apprentis...

## **7. Liens fonctionnels et rapports de force autour de la formation en entreprise et dans la société cognitive**

## **7.1 La formation tout au long de la vie: un enjeu périphérique devenu central**

Jusqu'ici, la formation professionnelle continue en entreprise et dans la société s'est développée sans provoquer de réels affrontements et sans susciter de conflits majeurs.

Toutefois dans le cadre du développement de la société de la connaissance, de la société du savoir ou de la société cognitive, si l'on préfère l'appellation acceptée par la Commission européenne, la formation tout au long de la vie professionnelle, voire aussi extraprofessionnelle, cesse d'être un problème marginal et de constituer un enjeu périphérique pour peu à peu devenir un enjeu stratégique et central dans les relations entre les employeurs et les travailleurs au niveau des entreprises et des secteurs d'activité, ainsi que dans la négociation collective entre les partenaires sociaux.

En devenant primordiale dans la vie des personnes et dans la vie et la survie de l'entreprise, la formation devient un enjeu mais aussi un produit, voire un ensemble de produits que l'on peut fabriquer et diffuser sur de véritables marchés du savoir et de la formation.

Sur le plan de l'entreprise, l'importance accordée de nos jours à la gestion des ressources humaines découle de la centration sur la nouveauté, sur l'innovation, sur la qualité et la diversité des produits et, par là, sur l'adaptation continue et la reconversion professionnelle des travailleurs, sur la production de savoir et de savoir-faire, sur le brassage d'informations, de connaissances et d'idées en continuité avec les transformations en cours dans l'entreprise. La formation et les échanges de savoir qu'elle favorise vont évidemment à l'encontre de toute forme de rétention et de monopolisation des savoir et savoir-faire dans l'entreprise et donc de la réservation à certaines personnes ou catégories de personnes. Là se trouve sans doute une des raisons pour lesquelles les cadres ne sont pas d'office favorables au développement de la formation en entreprise. Ainsi que l'a souligné Peer Kristensen, des travailleurs rendus intelligents peuvent leur faire ombre ou saper leur fonction.

Devenue essentielle dans la vie des personnes et des entreprises, la formation devient un enjeu pour les travailleurs et les diverses catégories de travailleurs. Devenue stratégique, la formation suscite l'intérêt des personnes mais aussi des divergences d'intérêts. Elle provoque des actions mais dans le même temps des réactions dans la mesure où certains se trouvent favorisés et d'autres lèsés par la politique menée sur le plan de la formation.

Le problème de la formation en entreprise, c'est aussi celui de sa distribution. Les ressources sont rares, il faut les allouer en faisant des choix qui débouchent fatalement sur des exclusions. Celles-ci sont ressenties d'autant plus mal que l'entreprise se trouve en profonde transformation et que les chances de formations reçues sont souvent une indication des chances de survie et d'avenir d'un travailleur ou d'un groupe de travailleur dans l'entreprise.

En dehors de l'entreprise, la formation devient l'enjeu d'un formidable marché, d'un marché en expansion continue sur lequel offres et demandes se développent. Devenu stratégique, l'enjeu de la formation suscite des tensions entre les personnes, les catégories et les groupes de travail dont les uns se sentent rapidement discriminés par rapport à d'autres qu'ils considèrent comme privilégiés dans l'entreprise ou sur les marchés de la formation où toute une série de critères favorisent l'accès des uns et barrent celui des autres.

Durant un temps, au niveau des entreprises, les syndicats sont apparus plus concernés par la conservation des acquis, par la protection des métiers et des qualifications, par le cloisonnement des champs de compétences, par le respect des classifications et des niveaux de salaires correspondants que par la polyvalence, l'adaptabilité et donc aussi la formation des travailleurs.

Ce temps paraît aujourd'hui révolu. De nos jours, les préoccupations syndicales par rapport aux problèmes de la formation au long de la vie grandissent. Parmi les intentions

qu'ils affichent, il y a notamment celle de lutter contre toutes les discriminations en matière de formation que ce soit sur base de l'âge, de la scolarité et des diplômes, de la nationalité et de la langue, du sexe, du statut (ouvrier ou employé) ou du niveau de la fonction des cadres et d'obtenir, sinon une équidistribution, alors au moins une distribution équilibrée de la formation entre les travailleurs et diverses catégories de travailleurs.

L'objectif syndical est de veiller à ce que les chances d'accès aux diverses formes d'apprentissage et de formation soient réparties équitablement entre les travailleurs, qu'il s'agisse d'autoformation, d'apprentissages intégrés au travail, de formations programmées dans l'entreprise ou commandées à l'extérieur. En effet, les syndicats estiment que l'entreprise a spontanément tendance à réserver les formations sur le tas, les formations informelles et en entreprise aux travailleurs les moins qualifiés. Par contre, les formations externes dont les coûts sont plus élevés, sont le plus souvent réservées aux travailleurs les plus qualifiés. Les syndicats se lancent alors dans une lutte visant à ce que les travailleurs, y compris les moins qualifiés, ne soient pas seulement engagés dans des formations à très court terme en fonction des qualifications requises dans l'immédiat mais, au contraire, soient introduits dans des formations correspondant aux changements à plus long terme dans les conditions de travail et de gestion. Telle est d'ailleurs la seule formation qui garantisse l'employabilité des travailleurs.

Hors de l'entreprise, les syndicats sont à la recherche des moyens de promouvoir le droit des travailleurs à une formation continue. Ils agissent de manière à ce que le bénéfice de cette formation au long de la vie ne se limite pas aux travailleurs des entreprises moyennes et grandes, éventuellement au détriment des travailleurs des petites entreprises.

Mais l'éveil de la conscience syndicale par rapport aux enjeux de la formation ne signifie pas la levée d'une ambiguïté fondamentale. Dans les faits, l'ambivalence des syndicats grandit face aux politiques à mener et aux équilibres à respecter ou à découvrir dans le domaine des politiques sociales. A terme, ils n'échappent pas à la nécessité d'une réflexion sur la priorité qu'il importe de donner aux politiques de formation de la population active sur les politiques sociales en faveur des franges inactives de la population.

## **7.2 Vigilance nécessaire face aux effets pervers et moins heureux de la formation tout au long de la vie**

Dans l'entreprise, la formation s'inscrit dans le sillage du changement et des axes ou lignes d'innovation. L'avenir des personnes dans l'entreprise mais aussi dans la société dépend donc de leurs chances de se former.

Mais dans les faits, la formation continue au sein d'entreprises et d'une société en transformation permanente n'a pas que des effets heureux et des fonctions positives. C'est un point sur lequel Peer Kristensen et Edgar Sauter ont attiré l'attention des participants au cours de l'AGORA.

A la réflexion, le fait pour l'entreprise de s'engager à former les personnes tout au long de la vie, implique qu'elle reconnaisse les effets pervers et dysfonctionnels potentiels d'une telle politique. Une même prudence s'impose du point de vue syndical.

Ainsi, par exemple, une entreprise qui se veut innovante et qualifiante va être stimulante pour ses travailleurs mais pourra-t-elle le rester? Si elle cesse d'innover, elle doit craindre que les meilleurs éléments s'en aillent très rapidement dès lors qu'aucun défi nouveau ne vient plus les distraire de l'ennui qui naît de la routine...



Par ailleurs, la formation en entreprise peut provoquer la fuite des travailleurs les mieux formés vers d'autres entreprises qui n'ayant pas eu à investir en formation vont payer le prix qu'il faut pour les attirer chez eux.

De même, la polyvalence et la formation font tomber les frontières entre les métiers, comme entre les professions. Elles réduisent aussi les hiérarchies des organisations et réduisent d'autant les chances de promotion à des niveaux professionnels ou hiérarchiques supérieurs. Mais de cette manière, les entreprises réduisent les incitations à se former et à performer...

Enfin, les syndicats eux aussi peuvent souffrir d'effets négatifs résultant de la formation des travailleurs ou encore d'une formation pointue et spécifique. Dans la réalité, il n'est pas rare d'assister à la désyndicalisation des travailleurs qui se sont émancipés à travers leur formation.

Mais la gestion de la formation à travers la vie pose bien d'autres problèmes et notamment ceux qui concernent la liaison entre les efforts poursuivis à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise, entre les efforts et les instances visant au développement de l'éducation de base et ceux et celles qui foisonnent aujourd'hui dans le cadre de la formation continue, comme encore: entre les politiques de l'emploi et celles de la formation.

### **7.3 Des synergies nouvelles entre politiques d'éducation, de formation et d'emploi: une condition d'efficacité dans les actions de formation**

A terme, l'entreprise ne pourra remplir efficacement son rôle dans la formation tout au long de la vie qu'à la condition que la société dans son ensemble soit convaincue de la nécessité pour l'entreprise d'assumer ce rôle en vue de faire face à l'accélération des changements sur les plans économique, scientifique, technique, organisationnel et communicationnel.

A terme, les entreprises ne pourront jouer un rôle dans la formation qu'à la condition qu'il y ait suffisamment d'emplois disponibles.

Dans ces conditions, une articulation est indispensable entre les politiques de formation, d'orientation et d'emploi; entre les instances qui oeuvrent dans le cadre de l'orientation professionnelle et les instances de formation qui cherchent à développer les compétences exigées par les entreprises tant sur le plan professionnel que social.

Divers intervenants ont d'ailleurs fait remarquer que dans les pays qui ont compris l'importance de ces fonctions et de ces articulations, comme l'Allemagne, le Royaume-Uni et le Danemark, par exemple, les taux de chômage sont les moins élevés. D'où l'intérêt de stimuler les entreprises qu'elles soient publiques ou privées par rapport à leurs responsabilités en matière d'emploi, de prévisions d'emploi, d'orientation, d'apprentissage et de formation.

Cette mobilisation des entreprises et de la société entière autour des problèmes d'éducation, de formation et d'emploi implique que l'on recherche la manière dont on peut développer les synergies entre les politiques d'éducation de base et de formation professionnelle continue, entre les politiques d'emploi et de formation et donc entre les politiques de l'emploi et l'ensemble des politiques de développement.

L'efficacité de la politique de formation continue dans et hors des entreprises doit ainsi être recherchée dans l'articulation et dans une synergie entre les entreprises, les centres de formation, les établissements attelés à la formation de base sous l'inspiration et l'instigation des lieux et instances de négociation paritaire. Dans le même temps, la recherche de cette synergie contribuera à l'amélioration du fonctionnement du marché du travail.

Que ce soit par la rotation des postes, des séquences d'apprentissage ou encore par la multiplication la continuité des formations professionnelles, les entreprises peuvent sans doute garantir l'employabilité mais, comme telle, celle-ci ne constitue pas une garantie de maintien en emploi. Plusieurs intervenants ont rappelé cette évidence.

A terme, l'efficacité des actions visant au développement d'une formation professionnelle continue dépend des emplois disponibles ou potentiels, ainsi que de l'orientation adéquate des actions et des hommes en formation.

Face à une croissance qui se veut économe en emploi plutôt qu'en capital, il est nécessaire mais non suffisant d'assurer le maintien de l'"employabilité". Ces efforts seront vains si, en parallèle, on ne vise pas à développer le volume de l'emploi.

Une politique dans laquelle la seule obligation de résultat serait l'"employabilité" et non l'emploi, ne pourrait satisfaire l'apprenti ou la personne en formation. Les travailleurs chômeurs ne s'y trompent d'ailleurs pas lorsqu'ils affirment que, pour eux, la formation n'a de valeur que si elle donne accès à du travail et à un emploi.

Dans la réalité, la politique de formation n'aura d'efficacité que si on développe, en parallèle et de manière coordonnée, une politique d'investissement, une politique industrielle, une politique de recherche et de développement et, bien sûr, une politique de l'emploi pour tous... D'où l'importance des revendications visant au jumelage de la formation et de l'emploi, à l'ajustement entre les politiques de formation de base et continue et celles d'emploi.

Ce jumelage entre les politiques de formation et d'emploi ne s'impose pas seulement en raison de l'accélération des transformations dans les structures d'activité et d'emploi ou encore en raison de la pénurie d'emploi par rapport à la population en âge d'activité, il se justifie, en outre, par la nécessité d'assurer une correspondance suffisante entre les orientations professionnelles personnelles et le développement de l'emploi sur le plan sociétal, entre le choix des orientations et les débouchés.

Peu à peu, on se convainc que cette coordination et cette articulation des politiques devraient idéalement se concrétiser au niveau des pays participant à l'Union européenne.

#### **7.4 Le financement de la formation continue dans et hors des entreprises: un noeud de problèmes**

Bien que le problème du financement de la formation n'ait pas été abordé de front au cours de la discussion, il est stratégique. D'autant plus que le mode de financement à toutes les chances d'avoir des effets pervers. Ce qu'Alain Dumont a d'ailleurs bien démontré en ce qui concerne la France où certaines entreprises se contentent facilement de transférer la quote-part prélevée sur les salaires à destination de la formation vers le fonds commun, se sentant ainsi libérées par rapport au problème de la formation continue.

Compte tenu de son importance, le sujet mérite quand même quelques réflexions. D'autant mieux que le CEDEFOP a développé un programme de travail visant à une comparaison internationale des modes de financement de la formation continue. Ce programme est d'autant plus important et urgent que les modalités de financement sont très différentes de pays à pays.

D'entrée de jeu, deux problèmes doivent être distingués. D'une part, il y a celui du financement des formations et donc des instances de formation et des formateurs. D'autre part, il y a la question du financement des travailleurs en apprentissage ou formation et, notamment, de ses pertes de salaire et de ses crédits d'heures.

Dans cette ligne, se pose le problème du partage des divers coûts entre l'entreprise, le travailleur et les pouvoirs publics; comme encore celui de savoir s'il faut préférer financer le travailleur par des chèques formation ou seulement les instances de formation. Se

pose également le problème des heures et des périodes à libérer en vue de la formation au long de la vie.

Comme en bien d'autres domaines sur le plan européen, les modalités de financement de la formation professionnelle continue se différencient fortement. Dans certain pays, on table énormément sur l'entreprise, comme en Allemagne par exemple. Dans d'autres, on table plutôt sur des instances extérieures comme en Belgique où les entreprises ne sont pas particulièrement incitées à financer la formation, sauf à intervenir dans le financement des crédits d'heures. Ce système est destiné aux travailleurs qui font des études professionnelles à l'extérieur de l'entreprise. Cela peut couvrir la perte de salaires de plusieurs jours de travail par année. En France, les entreprises sont taxées en fonction d'un pourcentage calculé sur les salaires mais la taxe ne doit être versée au fonds commun que si l'entreprise n'en consacre pas elle-même le montant à la formation de ses travailleurs.

Parmi les nombreuses idées qui circulent aujourd'hui et parmi les propositions qui foisonnent dans le domaine du financement de la formation au long de la vie, il y a notamment celle qui vise à octroyer à tout travailleur un capital-périodes équivalent à un certain nombre d'années de la vie active. Ce capital de temps destiné à la formation pourrait être divisé en trimestres, semestres ou années sabbatiques. Ce capital-périodes pourrait être financé à l'instar des fonds de pension et comme eux, être alimentés par des cotisations prélevées sur les travailleurs et leurs employeurs en proportion des niveaux de rémunération.

Un tel capital sécuriserait le travailleur appelé à changer plusieurs fois de métier au cours de sa vie ou encore le travailleur désireux d'acquérir des connaissances nouvelles valorisables sur le plan professionnel.

La disposition d'un tel capital contribuerait à l'établissement d'un véritable droit des travailleurs à la formation au long de la vie.

Sans un tel capital-périodes, il ne lui sera pas vraiment possible de suivre le rythme des transformations qui s'opèrent dans les savoirs, savoir-faire et savoir-être requis dans le cours de la vie de travail.

Reste alors à savoir comment financer l'organisation des études ou des formations. Là aussi deux solutions peuvent être envisagées. Ou bien l'employeur paie parce qu'il voit une utilité et une rentabilité à la formation entreprise par le travailleur, ou alors c'est le travailleur qui paie ou reçoit des chèques formation qui lui permettent de financer l'institution dans laquelle il veut poursuivre ses études ou sa formation.

Évidemment, de telles solutions intéressent d'avantage les travailleurs des petites et moyennes entreprises qui jusqu'ici se trouvent discriminés dans tout ce qui concerne la formation au long de la vie.

La disposition d'un tel capital-périodes, ainsi que de chèques-formation sont le moyen d'un cheminement autonome du travailleur et donc de l'individualisation des responsabilités du travailleur en matière de formation.

Ces problèmes pourraient faire l'objet de réflexions entre les partenaires sociaux sur le plan européen, ainsi que de recherches dans le cadre du CEDEFOP. Elles s'inscriraient ainsi en prolongement de la discussion lancée par son Directeur Johan Van Rens lors de son intervention dans le cadre de la deuxième l' AGORA.