

PANORAMA

AGORA VII **Temps de travail** **Temps de formation**

Thessalonique, 7 et 8 octobre 1999

AGORA VII
Temps de travail – Temps de formation
Thessalonique
7-8 octobre 1999

Cedefop Panorama series; 62

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003

ISBN 92-896-0214-7

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2003
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Printed in Belgium

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tél. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Sous la direction de:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, responsable de projet

Publié sous la responsabilité de:
Johan van Rens, Directeur
Stavros Stavrou, Directeur adjoint

Avant-propos

Un français, un belge, un danois, un portugais, un irlandais, un allemand, etc., un Européen, ça se définit comment?

Lorsque l'on considère un citoyen européen à quoi prête-t-on attention? À sa silhouette? À son habitat? À son mode de vie? À son niveau de vie? À son mode d'expression? À son niveau de formation? À la qualité de son emploi? À sa compétence? À sa productivité? À sa culture générale?

Si on regarde de près, c'est un peu tout cela qui est en question: c'est à dire un ensemble de considérations touchant au citoyen – père de famille, militant associatif dans une association sportive, culturelle, ou religieuse, militant syndical, membre d'un parti politique, ... – mais touchant également au jeune en formation – écolier, collégien, lycéen, ou apprenti – et touchant enfin au travailleur – actif occupé ou chômeur.

Au cours d'une vie les temps consacrés au travail, à la formation et à la vie en dehors des ces deux temps sociaux fondamentaux sont de taille assez inégale. L'un dans l'autre, temps de travail et temps de formation occupent tout au plus vingt pour cent du temps de vie d'un individu, et ne dépasse pas trente pour cent du temps de veille. Ils sont pourtant l'un et l'autre, alternativement ou concurremment, devenus les temps sociaux dont on fait le plus de cas, au point de faire passer au second plan tous les autres temps de vie.

Cet Agora a pour but de réfléchir à l'organisation de ces différents temps sociaux. L'objet de l'Agora est certes «Temps de travail – temps de formation», mais l'absence même dans ce débat du temps de vie nous interroge, nous interpelle. D'où le thème de la première session de cette Agora VII.

Session I: Travail et formation dans la société du XXI^e siècle

Quel sont le statut du travail et le statut de la formation dans notre vie de citoyens européens? Sont-ils les éléments centraux de notre existence, une finalité de celle-ci, ou ne sont-ils que des moyens d'en assurer la reproduction matérielle et spirituelle? (Juan José Castillo)

Le travail et la formation sont-ils des droits de l'homme ou bien sont-ils des devoirs du citoyen? (Ricardo Petrella)

Quelles relations unissent travail et formation, sont ils indépendants ou inextricablement liés?

Quelle relation existe-il entre connaissance, culture et efficacité professionnelle. L'héritage de N.F.S. Grundtvig est-il universel? (Ole Vig Jensen)

La structuration des temps sociaux: temps pour soi, temps de travail, temps de formation, temps de loisir.

Cela étant l'*homo sapiens* est *homo faber* et la formation a, à l'évidence, des retombées sur son habileté, son inventivité, son efficience, sa productivité. Dans notre forme sociale où le rapport salarial est le rapport dominant de production, c'est, pour l'essentiel, en entreprise et en tant que salarié qu'il exerce son activité productive, encore que depuis le milieu des années 1980 la part des salariés dans la population active stagne, voire décroisse, dans la plupart des pays de l'Union Européenne.

Or l'entreprise fonctionne selon des finalités qui lui sont propres: conquête de marchés, élimination de la concurrence, minimisation des risques et des coûts, maximisation du profit, qui ne sont pas systématiquement en phase avec les finalités et les objectifs des citoyens.

La flexibilisation croissante du marché de l'emploi qui s'accompagne d'une plus grande souplesse dans les relations de travail (et d'une plus grande mobilité professionnelle dans les statuts d'emploi) ont, en cette fin de siècle, profondément modifié le fonctionnement de l'entreprise et l'organisation de la production: les formes considérées il n'y a pas si longtemps comme «atypiques» (travail à temps partiel, travail intérimaire, travail temporaire, etc.) sont devenues maintenant une donnée essentielle du fonctionnement du marché du travail. Cette situation n'est pas sans conséquence pour la place et le positionnement de la formation dans les stratégies internes des entreprises. Une place de plus en plus importante est donnée aux compétences (à leur acquisition, à leur maintien, à leur développement) par opposition aux seules qualifications formelles qui, dans un grand nombre de cas, sous-tendaient, sinon légitimaient le statut socio-professionnel des travailleurs au sein de l'entreprise et de la société.

La problématique des compétences est davantage centrée sur l'individu qui se voit ainsi «responsabilisé», prenant davantage en compte les capacités (techniques, sociales et relationnelles) acquises sur le lieu de travail.

La question des rapports entre «temps de travail» et «temps de formation» sous entend nécessairement, si ce n'est un assujettissement du second au premier en ce sens que le second est positionné par rapport au premier, du moins une certaine dépendance. La finalité de l'entreprise étant le profit et le temps de travail l'un des facteurs de production, il est bien évident que la formation, et le «temps» qui y est consacré, ne peut se justifier que par ce qu'elle contribue à l'amélioration des performances de l'entreprises en apportant aux travailleurs les compétences requises pour les besoins de la production: cette conception «étroite» et «utilitariste» de la formation, fort répandue au demeurant, s'oppose à une approche plus large et autonome qui fait de la formation un champ de développement personnel des travailleurs et qui, de ce fait, ne peut pas être définie par les seuls besoins à court terme de la production (de l'entreprise). C'est ainsi que, dans certains États membres

(Belgique, France notamment), des formules comme le «congé formation» ont pu être considérées comme représentant le moyen de permettre aux travailleurs d'engager un projet «personnel» (en dehors du temps de production et de l'entreprise), sans aucun rapport avec les «formations» assurées au sein de l'entreprise, sous sa responsabilité et financées par elle. La flexibilisation du temps de travail, son aménagement et sa réorganisation mais aussi le fait que les entreprises sont de plus en plus conscientes que la formation est un investissement au même titre, par exemple, que les activités de recherche et de développement obligent à repenser la relation entre «temps de travail» et «temps de formation».

Il le faut d'autant plus que la réorganisation du temps de travail, et à fortiori sa «réduction» dégagent du «temps», que certains peuvent qualifier de «temps libre» (qui vient s'ajouter aux congés payés et, plus généralement, au temps «hors-production» et donc «hors-entreprise»). La question qui peut se poser, et qui se posent au reste très fréquemment dans les négociations entourant la réorganisation et l'aménagement du temps de travail, est bien de savoir si le «temps de formation» participe ou non de cet aménagement, i.e. y est pleinement intégré et reconnu. Il ne s'agit pas seulement d'une question «quantitative» (avec moins d'heures «ouvrées» il peut être tentant, pour certains de réduire le temps consacré à la formation, ou en tout cas de limiter celle-ci plus étroitement encore aux seuls besoins de l'entreprise): la question est aussi d'ordre structurel dans la mesure où la modulation croissante du temps de travail (horaires décalés, horaires tournants, etc.) et les changements dans l'organisation du travail proprement dite rendent plus complexe l'organisation de la formation au sein de l'entreprise. Tel sera l'objet de la deuxième session de cette Agora VII.

Session II: Temps de travail et temps de formation dans et hors de l'entreprise, gestion des hommes et des compétences

Où et quand acquiert-on les compétences, où et quand acquiert-on les qualifications clés? Quelles passerelles existe-t-il entre les deux? (Alain Dumont).

L'entreprise a-t-elle une responsabilité dans la formation de l'homme et du citoyen au delà de celle du travailleur? Dans quelle mesure la formation des travailleurs doit-elle se faire en dehors du temps de travail? (Jacques Trautmann).

Dans quelle mesure le travail est-il formateur? (Vincent Merle).

Les modalités d'articulation entre temps de travail et temps de formation: la formation en alternance, la formation récurrente, la formation continue la formation pour adultes, la promotion sociale, etc.

Quels sont les rôles respectifs des entreprises et des institutions formatrices (écoles, centres de formation continue, etc.)

Cependant les connaissances, les compétences, les qualifications clés, ne s'acquièrent plus de nos jours en un temps unique, préalable à la vie active, qui est elle même, comme nous l'avons dit plus haut, de plus en plus fréquemment marquée de discontinuités et de ruptures. Elles s'acquièrent au cours de trois grandes étapes qui scandent l'activité formatrice:

- (a) la formation initiale;
- (b) la formation complémentaire lors de l'insertion professionnelle;
- (c) la formation continue.

Or ces étapes sont encore trop souvent inégalement considérées et traitées.

Si la formation initiale est de fait très facilement délimitée pour les jeunes, en début de vie, l'insertion professionnelle devient par contre un processus long et parfois répétitif aux contours flous. Quant à la formation continue dont tout le monde semble d'accord pour dire qu'elle est devenue une nécessité incontournable face aux évolutions technologiques elle se retrouve trop souvent laissée pour compte.

Or les temps d'inactivité forcée, et notamment le chômage, deviennent un enjeu majeur de la «reformation», voire de la reprise de formations initiales sur la base de l'expérience préalablement acquise. D'où l'importance de la validation des acquis, de la modularisation des formations professionnelles, et de l'organisation, par l'orientation professionnelle, de parcours personnels et professionnels intégrant périodes de travail et périodes de formation. C'est sur cet ensemble de questions que portera la session III de cette Agora VII.

Session III: Temps de travail et temps de formation au cours de la vie

La réduction du temps de travail implique-t-elle une augmentation du temps de formation?

Validation des acquis, modularisation des formations professionnelles, et orientation professionnelle, organisation de parcours personnels et professionnels intégrant périodes de travail et périodes de formation (María Helena André / Joana Agudo).

Le concept de formation récurrente (*tilbagevedende uddannelse*) (Ole Vig Jensen).

La formation des adultes et le travail (Paul Bélanger).

De l'Éducation permanente à la formation professionnelle continue (Lucie Tanguy).

Bibliographie

10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse [Introduction par Ole Vig Jensen, ministre de l'enseignement]. Copenhague: Undervisningsministeriet, 1995. Disponible sur Internet www.uvm.dk/gammel/10punkt.htm [consulté 19.7.1999]

Acquérir et développer ses compétences professionnelles: tome 5 / Conseil national du Patronat français. Paris: CNPF, 1998. (Journées internationales de la formation 1998: objectif compétences [12 tomes])

Agora II: Le rôle de l'entreprise dans la formation tout au long de la vie. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1998. (Cedefop Panorama Series, 5086). Disponible sur Internet: www2.trainingvillage.gr/download/agora/Themes/agora02/A2_Brochure_FR.pdf [consulté 22.11.2001]

Agudo, Joana. Document présenté en espagnol au nom de l'ITUC sur le thème «La formation: kaléidoscope autour de l'individu, des organisations et de l'État», Séminaire de l'INOFOR sur «Développement des compétences, compétitivité et citoyenneté», Lisbonne, 19-21 mai 1999

Bertrand, Olivier. *Éducation et travail* / Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris: UNESCO, 1994. Disponible sur Internet www.unesco.org/education/pdf/16_53_f.pdf [consulté 22.11.2001]

Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. *Rapport de la Commission: Synthèse préliminaire* / Président Jacques Delors. Paris: Unesco, 1995. Disponible sur Internet: http://www.unesco.org/education/pdf/15_59.pdf [consulté 19.7.1999]

d'Iribarne, Alain. Une lecture des paradigmes du Livre blanc sur l'éducation et la formation: éléments pour un débat. *Revue Européenne «Formation Professionnelle»*, mai-décembre 1996, n° 8/9, p. 23-31. Disponible sur Internet <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-8-9/8-9-95-fr.pdf> [consulté 22.11.2001]

Faure, Edgar; et al. *Apprendre à être / rapport de la commission internationale de l'UNESCO sur le développement de l'Éducation*. Paris: Unesco, 1972. Disponible sur Internet: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf [consulté 22.11.2001].

La compétence professionnelle enjeu stratégique: tome 1 / Conseil national du Patronat français. Paris: CNPF, 1998. (Journées internationales de la formation 1998: objectif compétences [12 tomes])

Trautmann, Jacques. *Fin de l'idée d'éducation permanente*. Strasbourg: Cra-Céreq Alsace, 1998. (Document Ronéo)

Ordre du jour

Jeudi, 7 octobre 1999

9h00 Accueil et ouverture de l'Agora: Johan van Rens, Directeur du Cedefop

9h15 Introduction par Éric Fries Guggenheim, Cedefop

Session I Travail et formation dans la société du XXI^e siècle

9h30 La place du travail et de la formation dans la société contemporaine, Juan José Castillo, Université Complutense de Madrid (Espagne)

9h50 Entre le droit à la formation et l'obligation de se former, existe-t-il une troisième voie? Jørgen Mørk, Kongsbak consulting (Danemark)

10h10 Présentation du projet de recherche de l'OCDE «Examen thématique de l'apprentissage des adultes», Patrick Werquin, OCDE (Organisation internationale)

11h00 Discussion générale sur la structuration des temps sociaux dans la société contemporaine

Session II Temps de travail et temps de formation dans et hors de l'entreprise, gestion des hommes et des compétences

14h30 Table ronde des partenaires sociaux

- Alain Dumont, Mouvement des Entreprises Françaises – MEDEF (France)
- Luis Miguel Fernandez, Confederación Sindical de CC.OO (Espagne)
- Lise Skanting, Confédération des employeurs Danois – DA (Danemark)

15h15 Discussion générale sur «Temps de travail et temps de formation dans et hors de l'entreprise: gestion des hommes et des compétences»

16h45 L'entreprise a-t-elle une responsabilité dans la formation de l'homme et du citoyen au delà de celle du travailleur? Saul Meghnagi, Istituto Superiore per la Formazione (Italie)

- 17h05 Temps de travail – Temps de formation: Jacques Trautmann, Université Louis Pasteur de Strasbourg (France)
- 17h25 Les rôles respectifs des écoles/centre de formations et des entreprises dans le processus de formation, Klaus Schedler, Chambre Économique Fédérale, Vienne (Autriche)
- 17h45 Débat sur les interventions

Vendredi 8 octobre 1999

Session III Temps de travail et temps de formation au cours de la vie

- 9h30 Dans quelle mesure le travail est-il formateur? Vincent Merle, Directeur du Cabinet de Nicole Péry, Secrétariat d'État au droits des femmes et à la formation professionnelle (France)
- 10h00 Temps de travail, temps de formation et capital social: la durée de vie pour perspective. Tom Schuller, Birkbeck College, Université de Londres (Royaume Uni)
- 11h00 Première synthèse des débats par André Kirchberger ancien chef de division à la commission Européenne (Cedefop)
- 11h30 Discussion générale sur «Temps de travail et temps de formation au cours de la vie»

Table des matières

Avant-propos	1
Ordre du jour	7
Table des matières	9
1. Dans quelle mesure le travail est-il également une formation? <i>Johan van Rens</i>	11
2. Apprendre: où, quand, comment? <i>Éric Fries Guggenheim</i>	19
3. La place du travail et de la formation dans la société contemporaine <i>Juan José Castillo</i>	25
4. La crise des traditions d'accès à la formation <i>Jørgen Mørk</i>	35
5. Examen thématique de l'OCDE sur l'apprentissage des adultes. Les thèmes soumis à examen. <i>Patrick Werquin</i>	49
6. Les contextes de la formation <i>Saul Meghnagi</i>	61
7. La formation dans le contexte de réduction du temps de travail <i>Jacques Trautmann</i>	71
8. De l'avenir du rapport entre temps de travail et temps de formation <i>Klaus Schedler</i>	81
9. Temps de travail, temps de formation et capital social <i>Tom Schuller</i>	91
10. Synthèse des travaux <i>André Kirchberger</i>	101
11. Liste des participants	107

1. Dans quelle mesure le travail est-il également une formation ⁽¹⁾?

Johan van Rens ⁽²⁾

Comme la plupart d'entre vous le savent sans doute, le Cedefop est le centre de référence européen pour la formation et l'enseignement professionnels.

Cette idée d'un centre de référence se développe bien sûr progressivement. Lorsqu'en 1995 le Cedefop a dû déménager de Berlin à Thessalonique, nous avons ouvert un débat sur la manière dont il pourrait renouveler ses activités et prendre un nouveau départ. Nous avons décidé que le meilleur moyen consistait à approfondir nos activités et à devenir un centre de référence, et non pas une concurrence par rapport à la Commission ou d'autres décideurs politiques. Nous avons surtout souligné que nous voulions fournir de bons arguments aux décideurs, aux praticiens et, évidemment, aux chercheurs.

La principale mission du Cedefop est d'élaborer une documentation et d'analyser des données afin d'aider à faire avancer et coordonner la recherche, exploiter et diffuser l'information, encourager une approche concertée de la formation et de l'enseignement professionnels, et bien sûr d'offrir un forum à tous les acteurs concernés.

L'Agora Thessaloniki est un lieu d'échange, un pont pour les acteurs de la formation et de l'enseignement professionnels. Nous avons développé ce projet visant à réunir les chercheurs, décideurs et praticiens. Nous l'avons développé pour voir comment nous pourrions construire des ponts d'une manière plus générale, car nous avons constaté que la relation entre politique et recherche se transforme profondément.

On ne saurait affirmer que les décideurs politiques se contentent de développer des politiques en demandant des réponses aux chercheurs. Ils doivent argumenter et fournir des solutions intelligentes aux problèmes. Pour leur part, les chercheurs doivent examiner dans la pratique ce qui peut être fait sur la base de leur recherche, pour fournir des arguments et des éléments aux décideurs politiques et praticiens.

Les acteurs de cette Agora sont par conséquent des praticiens, des représentants des employeurs et de leurs associations, des travailleurs et de leurs syndicats, des gouvernements et, bien sûr, des chercheurs.

⁽¹⁾ Ce texte est une transcription de l'enregistrement de l'introduction à l'Agora VII du Cedefop par Johan van Rens à Thessalonique le 7 octobre 1999.

⁽²⁾ Directeur du Cedefop depuis le 1^{er} octobre 1994.

L'objectif de l'Agora est de créer un forum pour une discussion multilatérale ouverte, permettant d'exprimer des points de vue divergents et de promouvoir une compréhension générale entre différentes parties.

Tous les sujets couverts sont importants, non pas par leur urgence politique mais parce qu'ils deviendront de plus en plus sensibles. À cet égard, Agora Thessaloniki permet de préfigurer les arguments et les idées futures qui seront développés au Cedefop.

Par exemple:

- (a) la question des personnes faiblement qualifiées sur le marché de l'emploi occupera une place prépondérante dans notre programme de travail de l'an prochain;
- (b) l'accréditation des acquis non formels est importante dans de nombreux États membres et constitue un domaine fort intéressant;
- (c) et également un sujet difficile: la manière dont les entreprises évaluent le capital humain dans leurs comptes.

Cette Agora s'occupe donc de questions actuelles, du rapport entre temps de travail et temps de formation. L'Agora n° 6 a abordé le problème du capital humain, mais pour accumuler un capital humain, nous avons besoin de temps, et l'Agora n° 7 portera précisément sur la question du temps social.

J'ai examiné les contributions qui ont été envoyées. N'étant pas capable de répondre à toutes ces questions difficiles, je vous présenterai certaines considérations élaborées par Éric Fries Guggenheim.

D'une manière générale, la question du temps est difficile. À Amsterdam, au musée des Syndicats, nous présentons l'histoire des trois confédérations néerlandaises dans un bâtiment qui appartenait à l'ancien Syndicat des travailleurs du diamant et où se trouve une ancienne salle de conférence. Sur les murs, des peintures représentent les trois tranches de la journée: travail, récupération et loisir, et sommeil. C'est de cette manière simple que les architectes et artistes de cette époque voyaient le déroulement de la journée. Ce bâtiment date du début du siècle dernier, et l'idée d'une division de la journée en trois parts à peu près égales a depuis lors beaucoup évolué.

Mais qu'est donc le temps?

Si vous regardez votre emploi du temps pour aujourd'hui, vous voyez qu'il est fort difficile à découper de manière stricte et traditionnelle.



Qu'est-ce que le temps? Votre programme aujourd'hui

C
E
D
E
F
O
P

Arrivée à l'aéroport de Thessalonique	-0.20
Transfert à l'hôtel	0.20-1.00
Courte nuit à l'hôtel	1.00-7.30
Petit-déjeuner à l'hôtel	7.30-8.00
Taxi pour le CEDEFOP	8.00-8.30
Premier contact avec participants Agora	8.30-9.00
Agora VII: première séance	9.00-12.30
Déjeuner-buffet	12.30-14.30
Agora VII: deuxième séance	14.30-18.30
Taxi pour l'hôtel	18.30-19.00
Douche à l'hôtel	19.00-19.15
Téléphone à la famille	19.15-19.30
Vers Ψαροταβερνα ICTIRA	19.30-20.00
Dîner grec	20.00-24.00

Transport
 Transport
 Sommeil - Repos
 Repas - Récupération
 Transport
 Travail - Contacts sociaux
 Travail - Utilisation d'énergie
 Repas -Récupération
 Travail - Utilisation d'énergie
 Transport
 Relaxation
 Vie affective et familiale
 Transport
 Repas - se faire des amis -
 Récupération

AGORA VII THESSALONIKI 7-8 October 1999

Ce temps se répartit dans les activités suivantes: se déplacer, dormir, se reposer, manger, se déplacer, travailler, nouer des contacts sociaux, travailler, utiliser de l'énergie, se déplacer, se détendre, s'occuper de sa vie affective et familiale, se déplacer à nouveau, manger, se faire des amis, récupérer.



Du temps libre au temps social

C
E
D
E
F
O
P

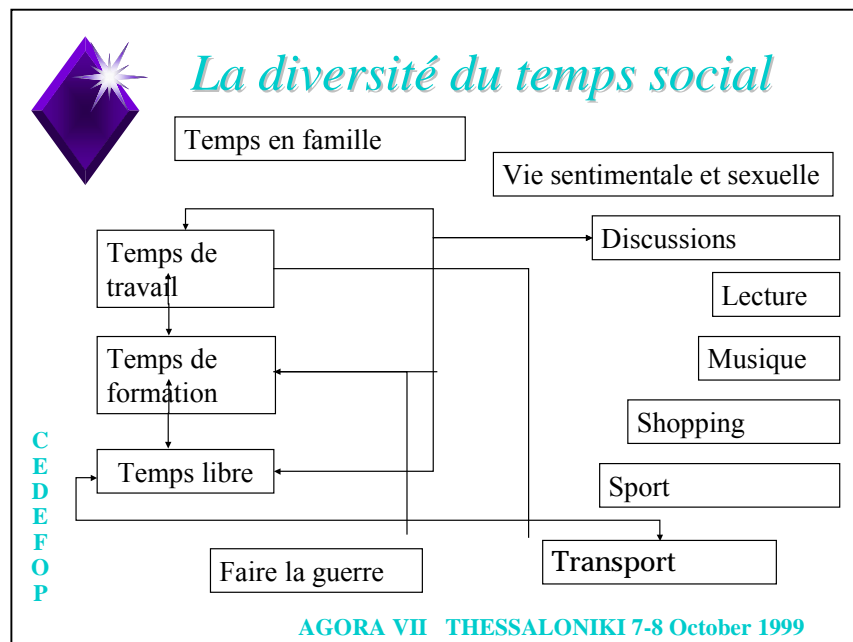
Arrivée à l'aéroport de Thessalonique	-0.20
Transfert à l'hôtel	0.20-1.00
Courte nuit à l'hôtel	1.00-7.30
Petit-déjeuner à l'hôtel	7.30-8.00
Taxi pour le CEDEFOP	8.00-8.30
Premier contact avec participants Agora	8.30-9.00
Agora VII: première séance	9.00-12.30
Déjeuner-buffet	12.30-14.30
Agora VII: deuxième séance	14.30-18.30
Taxi pour l'hôtel	18.30-19.00
Douche à l'hôtel	19.00-19.15
Téléphone à la famille	19.15-19.30
Vers Ψαροταβερνα ICTIRA	19.30-20.00
Dîner grec	20.00-24.00

Temps de travail
 Temps de travail
 Temps libre
 Temps libre
 Temps de travail
 Temps de travail - de formation
 Temps de travail - de formation
 Temps libre - temps de formation
 Temps de travail - de formation
 Temps de travail
 Temps libre
 Temps libre
 Temps libre - Temps de travail
 Temps libre - temps de formation

AGORA VII THESSALONIKI 7-8 October 1999

Si vous ajoutez l'ensemble du temps de travail, vous arrivez à 10,5 heures, alors que le temps d'apprentissage représente 14 heures et le temps libre 12 heures. Si vous faites la somme, et bien qu'une journée ne compte que 24 heures, votre journée, au moins en ce qui concerne le temps social, comptait 36 heures et demie.

En réalité, le temps social est une notion très diversifiée. Il y a le temps de travail, le temps de formation, le temps libre et les différentes relations entre les activités mentionnées ci-dessus. Voici simplement quelques exemples pour montrer la complexité des choses.

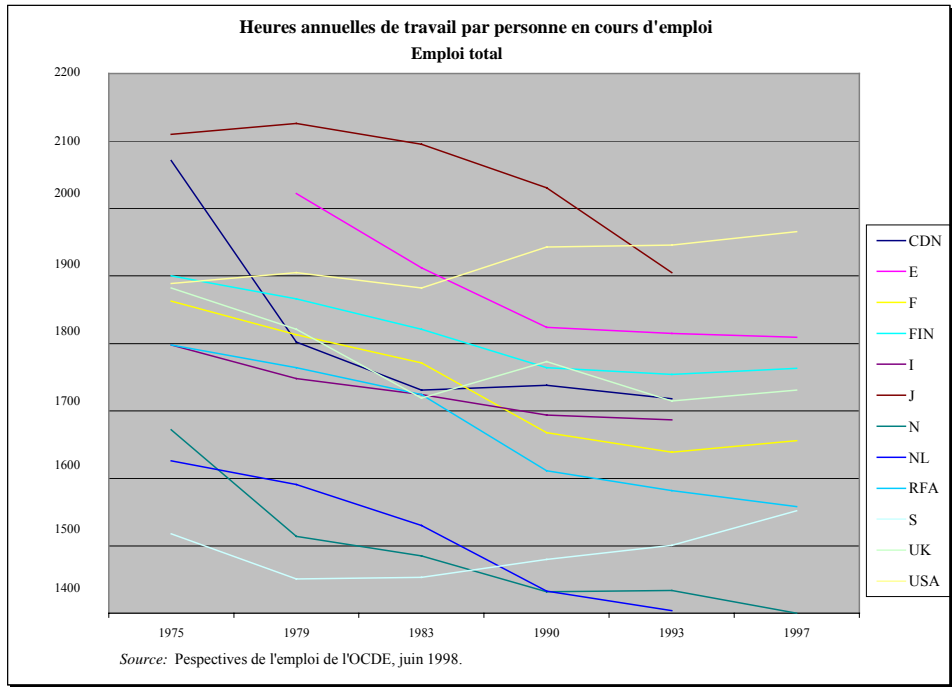


Si l'on considère le temps social dans une perspective historique, on peut affirmer que:

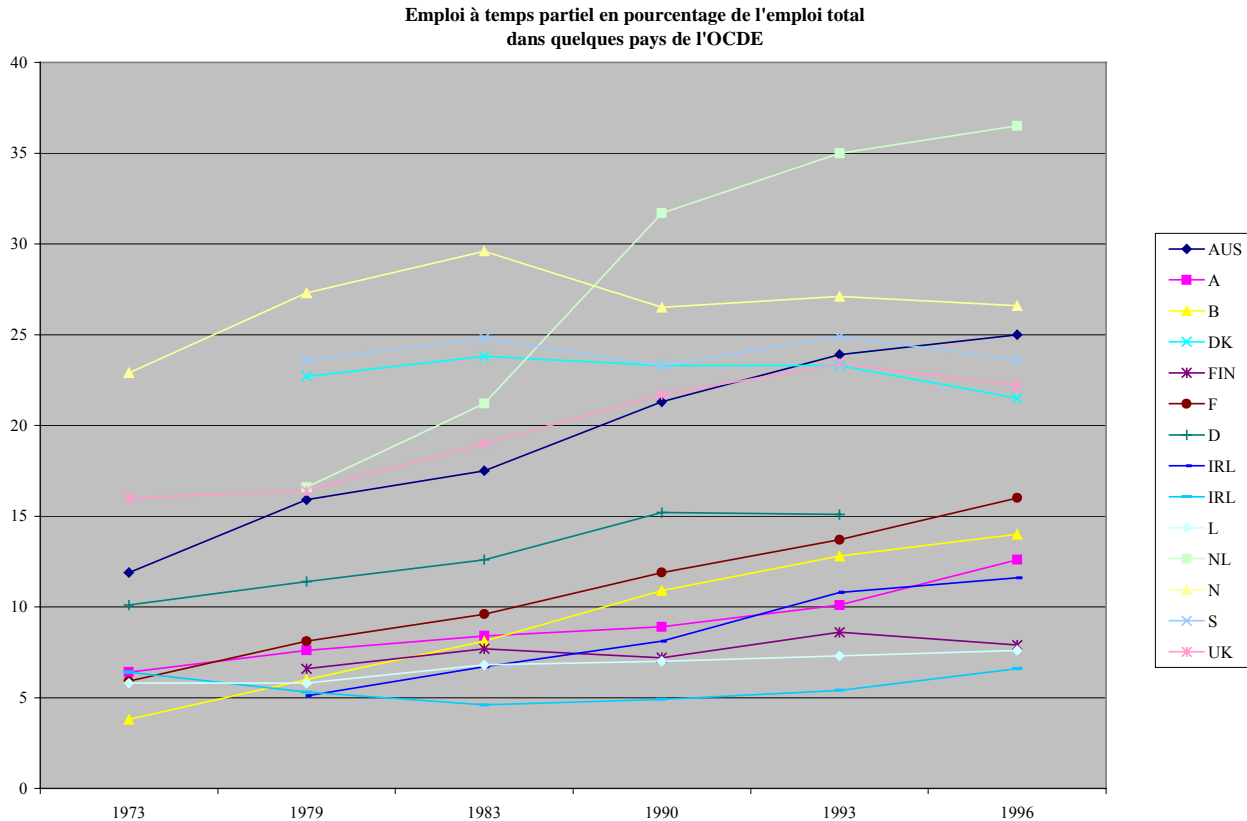
- (a) dans la Grèce antique, le travail était la marque de l'esclavage. Ce qui importait aux citoyens, c'était d'organiser leur temps libre: débats, politique, sport, religion et philosophie;
- (b) au Moyen Âge, ce sont les serfs qui travaillaient, le seigneur faisait la guerre et défendait la société, tandis que le clergé priait pour les âmes. Le travail était lié au péché originel;
- (c) à l'époque de la Réforme, Luther et Calvin enseignaient que la valeur du travail et de l'épargne était essentielle, à côté de l'apprentissage. Le travail était une voie vers le salut;
- (d) lors de la révolution industrielle, les *physiocrates* français estimaient que la Nature et l'Homme travaillaient ensemble; pour Adam Smith, le travail était à l'origine de la richesse; pour Hegel et Marx, l'homme était le «grand producteur». L'archétype du travail était le travail rémunéré. Le travail constituait le premier élément de la cohésion sociale.

Cet aperçu est bien sûr sommaire et facile à critiquer. Il vise simplement à identifier des points pour examen et discussion futurs.

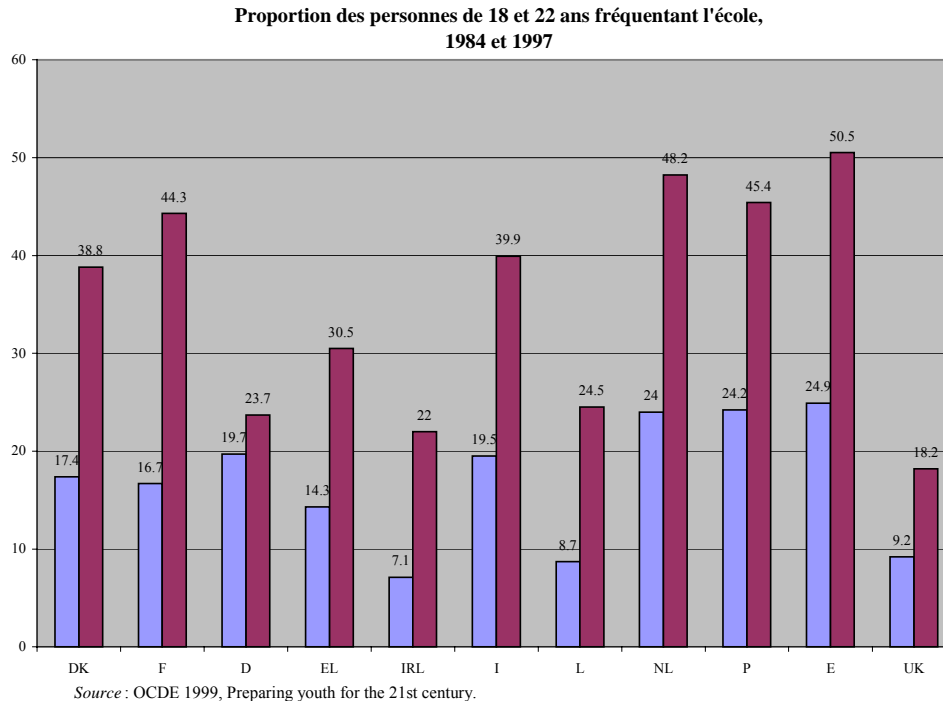
En ce qui concerne le temps social aujourd'hui, nous voyons que les heures de travail diminuent, même si cette tendance se ralentit et si depuis 1993/1994 on assiste à une tendance contraire dans certains pays.



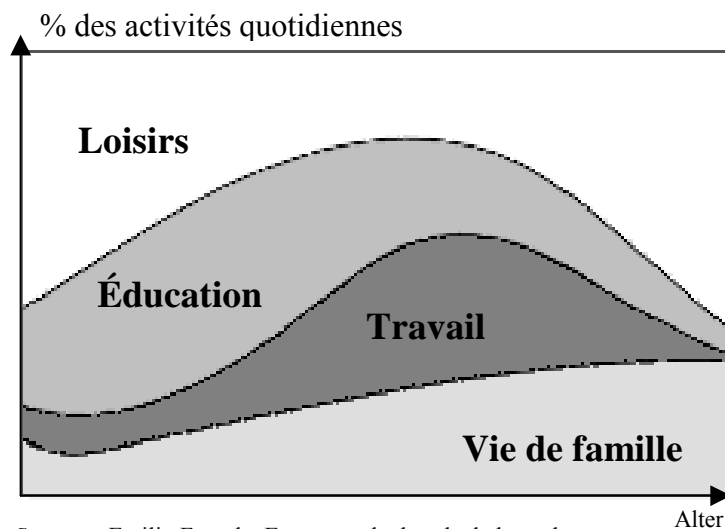
Une évolution importante dans le temps de travail est le temps partiel, dont j'ai noté qu'il est peut-être plus fréquent aux Pays-Bas que dans d'autres pays. L'emploi à temps partiel en pourcentage de l'emploi total se développe rapidement dans certains pays de l'OCDE. Il est bien sûr stimulé par les exigences d'une plus grande flexibilité du marché de l'emploi de la part des entreprises et, il faut le reconnaître, également par l'offre. Un nombre croissant de femmes, mais aussi d'hommes, souhaitent pouvoir mieux combiner travail et autres responsabilités familiales ou sociales.



En ce qui concerne la répartition du temps social au cours de la vie, nous tendons à rester plus longtemps dans le système éducatif lorsque nous sommes jeunes, et moins longtemps au travail lorsque nous avons atteint l'âge mûr. Les chiffres montrent clairement qu'à l'heure actuelle, on reste plus longtemps dans l'éducation initiale.



Le rapport complémentaire entre travail, éducation, loisirs et temps passé dans la famille tout au long du cycle de la vie représente un autre élément du temps social aujourd'hui. Dans une certaine mesure, les choses sont difficiles à changer en ce qui concerne la vie familiale. Mais dans le travail, l'éducation et les loisirs, les relations au cours du cycle de vie peuvent bien sûr changer, particulièrement pour l'éducation et le travail. Les plus jeunes ne peuvent pas être obligés de travailler et les personnes âgées ont leurs limites.



Source: Emilio Fontela, España en la decada de los ochenta, Presidencia del Gobierno, Madrid, 1980.

Un autre élément crucial du temps social aujourd'hui qui reste important est que *le travail* et principalement *le travail rémunéré* restent au centre de la vie humaine.

Le tableau ci-dessous montre quelle est l'importance du travail. Nous voyons qu'il n'y a pas de grandes différences selon les groupes d'âge, les moins de 25 ans ou les plus de 25 ans. Mais il y a des différences pour certaines catégories, par exemple les chômeurs. D'une manière générale, ce tableau montre que le travail et principalement le travail rémunéré restent importants pour toutes les catégories et toutes les tranches d'âge.

	Moins de 25 ans	Plus de 25 ans	Tous
Le travail est l'activité la plus importante d'une personne			
Employés	39	46	45
Sans emploi	55	52	53
Non actifs	33	55	52
Tous	38	50	48
Aimerait un travail rémunéré même s'il n'a pas besoin d'argent			
Employés	67	67	67
Sans emploi	72	68	69
Non actifs	51	66	68
Tous	67	60	61

Source: OCDE, 1999, Preparing youth for the XXIst century.

Le problème de la Grèce antique se pose encore aujourd'hui. Les Grecs avaient des esclaves pour faciliter la vie quotidienne des citoyens et leur donner du temps libre. Aujourd'hui, c'est le progrès technique qui rend le travail moins ardu et nous accorde davantage de loisirs. Le progrès technologique augmente non seulement la productivité mais aussi la qualité du travail et sa sécurité. La question devient de plus en plus celle de l'organisation de notre temps libre. Plus nous sommes éduqués, plus nous avons de bonnes chances d'organiser de manière satisfaisante notre vie sociale, même si toute activité de loisir a un coût. Nous avons également de meilleures perspectives de décrocher un emploi, de pouvoir suivre une formation continue et d'avoir un revenu disponible plus important pour notre temps libre.

On pouvait donc affirmer que l'éducation aide à améliorer la position de toute personne dans tous les domaines, ce que montrent aussi les chiffres clés élaborés par le Cedefop avec Eurostat et la Commission européenne.

J'ai essayé avec Éric Fries Guggenheim de vous indiquer quels sont les éléments qui jouent un rôle quant au problème du temps. Bien sûr, vous disposez de la documentation, que je considère comme utile; elle ne fournit cependant pas de solutions à tous les problèmes, même si la brochure du CNPF (MEDEF) propose une approche pratique.

J'espère sincèrement que nos discussions nous permettront de rapprocher nos analyses et de nous entendre sur des points fondamentaux.

Les discussions menées aux Pays-Bas, mais également en France, par exemple, ont montré que si l'on essaie de créer un bon équilibre entre les différents aspects de la formation, du temps libre, du temps de travail et des revenus du travail, ainsi que de la flexibilité et de la sécurité, on est obligé de s'occuper de questions détaillées et difficiles.

Nous n'avons pas ici à résoudre tous les problèmes, mais une bonne discussion sur les éléments fondamentaux peut être utile pour déboucher sur des solutions concrètes dans les négociations et pour encourager des développements pratiques dans vos pays. J'espère que cette Agora contribuera à cet objectif.

2. Apprendre: où, quand, comment?

Éric Fries Guggenheim

La tragédie classique, le Cid de Corneille, Andromaque de Racine, se caractérisent par la triple unité de temps, de lieu et d'action. La tragédie classique c'est sans doute beau, mais c'est, à mon humble avis, ennuyeux à mourir et à l'opposé même de ce qu'est la vie ⁽³⁾.

Et en ce sens, quand on pense à la formation, on doit bien se dire qu'elle est ce qu'elle est, mais qu'en tout cas, elle n'a rien de la tragédie classique. Dans la formation, il n'y a aucune unité: ni de temps, ni de lieu, ni d'action.

⁽³⁾ Dans les page Web du projet Agora Thessaloniki au *Training Village* du Cedefop: http://www2.trainingvillage.gr/etv/agora/introduction/intro_fr.asp#objectifs les objectifs du projet sont résumés ainsi:

«Il s'agit en résumé de créer des ponts et des liens entre acteurs de la FPIC, afin de promouvoir la formation professionnelle tant initiale que continue, afin de favoriser les innovations les plus prometteuses pour les citoyens, pour les entreprises et pour la société dans son ensemble, sans jamais chercher à imposer un point de vue, dans le respect de la variété des cultures, des particularités locales, des différences historiques, entre catégories d'intervenants, entre régions, entre nations, etc.»

Le respect des points de vue différents, des pratiques différentes, me paraît être le maître mot de ce processus collectif d'apprentissage et de construction du futur que sont les Agoras. Aussi ne puis-je résister au plaisir de donner ici la parole, en note du traducteur, à un membre d'une catégorie d'acteurs qui ne sont pas souvent amenés à prendre la parole dans nos Agoras, alors que toutes les contributions passent à un moment ou à un autre entre leurs mains, soit aux fins de révision, soit aux fins de traduction, et alors qu'ils comptent parmi les plus fidèles lecteurs des Actes de nos Agoras. Voici le message e-mail que nous a transmis l'une de nos traductrices, message que je considère comme un plaidoyer pour la tolérance et la compréhension mutuelle et qui en outre visait, à juste titre, à attirer mon attention sur un élément essentiel totalement passé sous silence dans mon intervention.

«Je suis en train de "revoir" un de tes textes pour l'Agora 7, intitulé "apprendre: où, quand, comment?" et, je dois avouer que ça me rend un peu triste. Que dire, en effet, lorsque je lis sous ta plume, au tout premier paragraphe, que "la tragédie classique est ennuyeuse à mourir"? As-tu jamais eu, comme moi, les larmes aux yeux, à 14 ans, lorsqu'une prof de philo géniale et inspirée te relatait la mise à mort d'Antigone, dont le seul crime était d'avoir voulu enterrer son frère, ennemi du tyran de la cité? As-tu jamais eu la gorge serrée à la mort de Cyrus, Roi des Perses (des Perses, pas des Grecs!) relatée par Xenophon? Moi, oui. Sans Oedipe, la psychanalyse n'aurait pas eu son mythe fondateur... Et que dire d'Electre, d'Oreste, d'Eurydice? Des exemples, il y en a des milliers, d'amour filial, conjugal (ah, Andromaque...), de responsabilité et d'honnêteté civiques, de sacrifice de soi pour le bien général... En somme, tout ce que nous voulons apprendre (APPRENDRE) à nos enfants. Excuse-moi d'y mettre beaucoup (trop?) de passion, mais ça me touche! Il n'y a pas que "où, quand, comment"! Il y a aussi "quoi" apprendre.» (ndt)

2.1. La formation, c'est la vie

2.1.1. Il n'y a pas d'unité de temps dans la formation

On apprend à tout moment et on n'apprend pas tous les mêmes choses au même moment. Pour intégrer un savoir, il faut être disponible, il faut être réceptif et tous les êtres humains ne sont pas réceptifs au même moment pour les mêmes choses. Nous avons, chacun d'entre nous, nos propres rythmes. Il n'y a, a priori, aucune raison que nos lenteurs et nos éclairs de génie soient concomitants.

Il est en ce sens antipédagogique et absurde de vouloir imposer à tous les enfants les mêmes schémas éducatifs. Certains sont à même d'apprendre à nager à 4 ans, d'autre à 15; certains comprendront le sens d'un système d'équation à 2 inconnues à 8 ans, d'autres à 30 ans, voire jamais.

Dans l'acte de formation, il est donc important d'être attentif au degré de réceptivité de l'autre, de l'élève, du stagiaire, du formé, enfant ou adulte. Il est absurde d'imaginer que l'on puisse saucissonner la vie de l'individu en une phase d'apprentissage, une phase de mise à l'épreuve, une phase de mise au rebut.

La vie de l'individu est suffisamment longue et riche pour donner à chacun l'opportunité d'acquérir des connaissances, d'intégrer des savoir-faire, de maîtriser des réactions et des comportements.

2.1.2. Il n'y a pas d'unité de lieu dans la formation

On apprend partout. Bien sûr, on apprend à l'école. On y apprend des tas de choses, que l'on aura parfois bien du mal à ingurgiter. Mais on y apprend parfois ailleurs qu'assis à son pupitre et en écoutant le maître. On apprend aussi dans la cour de l'école, par exemple. On apprend à parler l'argot dans la cour, mais on y apprend aussi les règles du football, du basket et de bien d'autres jeux collectifs. On y apprend, pour certains, à parler la langue du pays d'accueil, comme c'est le cas de mon petit garçon à l'école grecque. Et on y apprend également des choses aussi importantes que la différence entre les filles et les garçons, le respect de la hiérarchie, son statut social, etc.

On apprend bien évidemment aussi sur le lieu de travail: on apprend sur l'établi, on apprend dans son bureau au contact avec ses collègues.

Il n'existe pas de lieu où l'on ne puisse apprendre quelque chose. Dans la rue, on apprend très jeune à évaluer les gens que l'on croise, ceux à qui on peut faire confiance et ceux à qui on ne peut pas faire confiance. Au marché, on apprend la fraîcheur des fruits et légumes, de la viande, du poisson.

Il y a même des lieux qui existent sans exister vraiment, des lieux virtuels. Au Cedefop, nous avons un Village de la formation, où l'on apprend énormément de choses, tant en connaissance factuelle qu'en savoir-faire pour s'orienter dans la jungle des informations qui nous submergent.

2.1.3. Il n'y a pas d'unité d'action

On apprend de toutes les façons imaginables.

Bien sûr, pour retenir un certain nombre d'éléments de connaissance, il faut les mémoriser. De nos jours, nous avons trop tendance à mépriser l'apprentissage par cœur.

On apprend également par ce que l'un de mes amis à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg appelle, un peu pompeusement sans doute, la lecture patiente des grands textes et des grands maîtres. L'écrit reste un véhicule essentiel de l'apprentissage. Aussi bien lorsqu'on le consomme, à la lecture, que lorsqu'on le produit, à l'écriture. Je suis toujours frappé de constater combien on peut «réfléchir avec son stylo».

Mais on apprend encore «par le faire», en mettant la main à la pâte. Le geste se forme, le geste s'approprie au contact des objets, au contact des sons, au contact visuel parfois, tout simplement. On apprend la célérité, on apprend la régularité, on apprend la précision en participant à l'acte de production. D'où ce nom si curieux qu'on donne les Danois à cette école pour enfants réticents aux apprentissages scolaires *produktions skole* = école de production. École de production, cela ne signifie pas forcément que l'on y apprend à produire. Cela signifie aussi que l'on y apprend l'École, que l'on y apprend à accepter d'apprendre.

On apprend également en jouant et j'aurais sans doute dû commencer par là, puisque telle est la première forme d'apprentissage chez tous les petits de mammifères. Et plus les mammifères jouent et plus longtemps ils jouent, plus développées sont leurs facultés intellectuelles.

Il n'y a qu'un cas où je doute vraiment que l'on apprenne beaucoup: c'est en dormant, malgré tout ce que l'on a voulu nous faire croire sur l'apprentissage subconscient ou sous hypnose, par exemple. Encore que le rêve ait des fonctions pédagogiques et heuristiques encore non élucidées. Combien de fois ne s'endort-on pas obnubilé par un problème apparemment insoluble dont la solution, comme par enchantement, nous apparaît au réveil?

2.2. La formation, c'est l'équilibre

Cela nous renvoie au paradigme français de Montaigne «mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine». Qu'est-ce que cela signifie? Simplement, que la théorie sans la pratique c'est le rêve jamais réalisé, c'est de l'onirisme pur, du rêve éveillé; que la pratique sans la théorie, c'est le geste inachevé, c'est le monde sans cesse à réinventer, c'est le monde inexplicé. Et en ce sens, il faut conjuguer l'apprentissage des savoirs généraux, des connaissances théoriques et l'exécution du geste professionnel. Les savoirs généraux et les compétences précises, pointues,

ponctuelles sont non seulement deux pôles du savoir tout aussi indispensables l'un que l'autre à l'harmonie dans le fonctionnement de l'individu, mais encore des éléments complémentaires dans le processus d'apprentissage.

Une formation professionnelle de qualité présuppose une ouverture d'esprit, une souplesse, une adaptabilité, une capacité d'analyse, qui sont caractéristiques de la formation générale.

Cependant, il est souvent difficile pour les individus de suivre une formation générale qu'ils trouvent trop désincarnée, trop peu appliquée, trop éloignée de ce qu'ils appellent le réel, sans en comprendre les tenants et les aboutissants. D'où l'importance de l'orientation professionnelle et scolaire.

La formation professionnelle peut être, à cet égard, le moyen de stimuler le désir d'une formation plus large. S'il est en effet plus facile pour certains de se concentrer sur l'apprentissage en situation de travail, au travers des gestes, de la pratique, de l'action, que sur un apprentissage théorique, cela n'exclue néanmoins pas le risque permanent de se heurter à des difficultés, à des problèmes, qui ne peuvent être dépassés sans le recours à la théorie, à l'analyse, au calcul. C'est à ce moment là, lorsque dans son activité professionnelle on prend conscience de l'importance de la théorie, des mathématiques, de la langue, etc., que l'on peut découvrir l'intérêt de leur apprentissage, que l'on peut se motiver pour la formation générale. Donc, comme toujours, pratique et théorie sont indissociablement liées.

Les individus sont très différents les uns des autres à cet égard, certains ont besoin de savoir le pourquoi des choses avant de commencer à les mettre en mouvement, d'autres ont besoin de manier la matière avant d'être capable de s'interroger sur ses caractéristiques. Mais qu'importe, comme nous l'avons déjà dit, on n'apprend pas tous les mêmes choses au même moment.

L'école, les organismes de formation et l'entreprise ont de ce point de vue des rôles qui sont complémentaires. Si les savoirs généraux de base s'acquièrent à l'école, les compétences s'acquièrent indubitablement en entreprise. Ce qui ne signifie pas que l'école ne soit pas un lieu où l'on puisse également acquérir des compétences, par exemple de savoir être, ni que l'entreprise soit incapable d'ouvrir l'esprit. Tout ce débat sur les rôles respectifs de l'entreprise et de l'école, sur la dialectique temps de travail / temps de formation, nous l'aurons bien sûr au cours de cette Agora, et Monsieur Klaus Schedler interviendra notamment sur ce thème au cours de la deuxième session.

Nous retrouvons là tout le débat sur les processus d'apprentissage et nombre de pratiques en Europe sont très intéressantes à ce niveau.

Je pense bien sûr à tout ce qui nous vient du Danemark, et notamment au développements des idées de Grundtvig, ce pasteur – politicien qui a été le créateur de la *Folkehøjskole* (haute école populaire) au Danemark, forme d'école qui s'est ensuite disséminée en Europe, et où l'on forme le citoyen et le producteur d'un même mouvement, où l'apprentissage de gestes techniques est l'occasion et le prétexte de discussions philosophiques, où l'apprentissage de

l'agriculture est l'occasion de réflexions mathématiques, où l'acquisition des techniques les plus pointues passe par l'expression littéraire.

Je pense au rôle de l'insertion par l'économique. Les entreprises d'insertion sont à mon sens de véritables écoles, des écoles de la vie. Dans les entreprises d'insertion, des gens qui n'ont plus aucune idée de ce que c'est que le travail, de ce que c'est qu'un horaire, de ce que c'est que l'intensité du travail, apprennent le travail, réapprennent le travail, réapprennent à vivre leur vie de travailleur. En ce sens, l'entreprise d'insertion est une véritable école.

Je pense enfin aux *Escuelas Taller* espagnoles, ou à des expériences comme celle des Nouvelles qualifications de Bertrand Schwartz en France. L'idée y est un peu la même que dans la *produktions skole*. Le geste et l'apprentissage pratique y sont l'occasion d'une relation à la théorie. Il s'agit de profiter du goût pour le geste, pour l'apprentissage pratique, pour donner le goût de l'apprentissage général et d'encaster en quelque sorte l'apprentissage général dans l'apprentissage pratique; et inversement, il s'agit à partir des connaissances générales d'orienter les gens sur le geste professionnel.

C'est en marchant sur ses deux jambes, savoir et compétences, théorie et pratique, que le processus éducatif est le plus à même de transformer les individus égoïstes, insoucians, chicaneurs et paresseux qu'au fond nous sommes tous, en ces citoyens responsables, dévoués, efficaces et conviviaux, indispensables pour rétablir une cohésion sociale trop souvent mise en danger par les transformations sociotechnologiques et la montée des inégalités sociales.

2.3. La formation, c'est un mode de structuration de l'espace et du temps

La vie sociale et professionnelle est de moins en moins linéaire. Elle est de plus en plus faite d'une alternance de périodes d'emploi, où l'on s'use de façon effrénée, et d'autres périodes de temps dit libre, qui sont souvent malheureusement des temps vides (chômage, vacances).

Tout le problème est d'arriver à profiter de cette alternance de périodes d'emploi productif et d'inemploi pour relancer le processus éducatif qui, de fait, ne prend jamais fin.

C'est toute la problématique de ce que l'on appelle l'éducation récurrente, de ce que l'on a pu appeler par ailleurs l'apprentissage tout au long de la vie, ou encore de l'éducation permanente, parfois traduite par le terme de formation permanente. Les différences entre chacun de ces concepts sont souvent assez grandes, parfois subtiles, en tout cas toujours très importantes, mais nous traiterons aussi de cela au cours de cette Agora, notamment lors de la troisième session.

3. La place du travail et de la formation dans la société contemporaine

Juan José Castillo

La fonction de la machine est de nous épargner du travail (...).
En théorie, [les] hommes sont libérés du «travail» pour pouvoir
s'adonner à des occupations qui ne sont pas du «travail».
Mais qu'est-ce qui est du travail, et qu'est-ce qui n'en est pas?
[Suit une liste d'occupations diverses et variées]
Autant d'activités qui constituent un travail
pour certains et un délasserment pour d'autres.
Il y a en fait très peu d'activités qu'on ne puisse
classer dans l'une ou dans l'autre catégorie
suivant la manière dont on les considère.

George Orwell, *Le chemin de Wigan*;
trad. Michel Pétris, Champ Libre, 1982, p. 221-222

3.1. Introduction

Il y a près de deux siècles, Robert Owen s'adressait à ses «*fellow manufacturers*», ses collègues entrepreneurs, pour leur faire partager son expérience dans la gestion de l'expérimentation de New Lanark, en Écosse, qui allait par la suite devenir mondialement célèbre. À cette occasion, il les exhorta de prendre soin de leurs «machines animées» comme ils le faisaient pour les autres machines, en soulignant les grands bénéfices qui en résulteraient pour eux, les patrons, en tant que manufacturiers.

Il est clair que cette politique était également bénéfique pour les ouvriers. Toutefois, comme chacun sait, Owen est allé plus loin, puisque l'une des spécificités de New Lanark était la priorité accordée à la formation, concrétisée par la fondation, en 1816, de l'Institut pour la formation du caractère: une formation pour la vie et pour le travail, complète et moderne, qui a été maintes fois vantée depuis et a fait l'objet d'innombrables études et publications. Aujourd'hui encore, nous pouvons en admirer les vestiges, tels qu'ils ont été restaurés dans leur cadre magnifique, aux rives du Clyde.

Ainsi, les préoccupations relatives à la formation, au travail et à leur place dans le temps d'une vie ne datent pas d'hier, et de nombreuses expériences ont tenté d'explorer ce monde apparemment couvert par une relation simple, mais qui pourtant ne se laisse guère expliquer de manière simpliste, du moins aujourd'hui.

C'est pourquoi je crois utile de rappeler que nous devons recourir à un cadre (plus) global pour tenter d'envisager l'avenir du travail dans la vie des gens, pris comme individus et comme citoyens.

«Pour nous, [la formation] est un facteur de citoyenneté»: ces termes figuraient parmi les conclusions du Troisième congrès national des ouvriers métallurgistes de la CUT à São Paulo en août 1995.

La médiocrité académique et les lieux communs du patronat doivent être évités à tout prix lorsqu'ils proposent des correspondances qu'ils croient évidentes entre savoirs, postes de travail et formations, car en réalité ils ne font que préparer le terrain à de mauvaises politiques de gestion, publiques comme privées, aussi nocives pour les entreprises que pour les individus et les collectivités qui forment le tissu économique.

Quatre points me paraissent dignes d'être soulignés:

- (a) la meilleure étude sociologique sur le travail est celle qui, par nécessité, porte son investigation en deçà ou au-delà de la réalité sociale immédiate, pour approcher son objet, le travail. Philippe Zarifian, grand sociologue français dont je partage la plupart des vues, en est un illustre exemple, dont je recommanderai, en matière de travail, l'ouvrage *Éloge de la civilité* (1997);
- (b) les chercheurs qui se consacrent au travail élargissent de plus en plus le cadre de leurs démonstrations, faisant des conditions de travail, des relations de production voire de la formation elle-même, des éléments pour expliquer les changements sociaux. Le récent ouvrage de Pierre Rolle intitulé *Le travail dans les révolutions russes* (1998), illustre parfaitement cette démarche. Cet auteur ne se contente pas d'examiner les changements et bouleversements actuels, mais, plus classiquement, prétend expliquer «l'échec» de la révolution de 1917 par les politiques de l'emploi que les Bolcheviques ont été contraints de mettre en œuvre;
- (c) la nécessité de connaître «l'usage social» qui sera fait des possibilités théoriques de changement s'impose de plus en plus clairement. Le chemin qui mène de ce que l'on dit à ce que l'on fait. Les éternels discours sur les perspectives ouvertes par les technologies, «en théorie», et les contraintes de la pratique concrète, contingente et localisée. La grande demande théorique de qualifications, et le maigre usage qui est fait ensuite des savoirs acquis ⁽⁴⁾;
- (d) enfin, je voudrais souligner qu'aujourd'hui, dans la pratique réelle de la recherche en sciences sociales, le recours à l'interdisciplinarité est quasiment un passage obligé: dans nos sociétés contemporaines, celui qui ne met pas son point de vue sur le travail et la

⁽⁴⁾ Ce point fait l'objet d'une bonne exposition dans Besucco, N.; Tallard, M. L'encadrement collectif de la gestion des compétences..., *Sociologie du travail*, n° 2, 1999, p. 123-142.

formation à l'épreuve d'autres savoirs et d'autres problématiques, est peu ou prou condamné à ne produire que des vérités de bistrot ⁽⁵⁾.

3.2. L'évolution de la place du travail et sa signification: à chaque définition de la place du travail dans la vie correspond une définition de la formation ⁽⁶⁾

La littérature d'anticipation, déracinée de son contexte social, nous a légué une représentation du travail qui le destinait à une disparition imminente ⁽⁷⁾. Les représentations du travail, sa signification pour les êtres humains, son rôle dans la structuration de la société, tout cela change et modifie le rôle assigné à la formation, qu'il s'agisse de formation professionnelle, continue ou générale.

L'importance de ces représentations, que celles-ci correspondent ou non à la réalité des faits, tient au fait qu'elles justifient implicitement toute politique: politiques du travail, de l'économie ou de la formation. Ces représentations nourrissent les espérances des individus et les demandes sociales. En définitive, elles sont le lieu où s'enracine la formation.

Ce n'est que sous l'effet de ces représentations, et dans ce contexte précis, que l'on peut expliquer des contradictions telles que celle de la compagnie espagnole de télécoms (*Telefónica de España*), lorsqu'elle a élaboré sa politique de départs anticipés à la retraite, qui reposait sur l'idée que les travailleuses et travailleurs concernés sont «vieux» dès lors qu'ils atteignent 50 ans. Il va sans dire que selon ces représentations et cette idéologie du travail, les «seniors» sont nécessairement jugés sous-qualifiés et incapables de s'adapter aux nouvelles technologies de l'information. Toutefois, lorsque ces personnes acceptent un plan de départ volontaire (qui n'a sans doute de volontaire que le nom) ou de préretraite, elles se voient interdire de travailler pour une entreprise similaire, autrement dit on leur interdit de mettre leur soi-disant absence de qualification au service d'un concurrent de Telefónica. C'est ainsi que sont gaspillés des trésors de savoir et de formation, un luxe que la société espagnole ne devrait pas se permettre.

J'illustrerai brièvement mon propos en rappelant la place accordée à la formation au cours de trois périodes historiques récentes.

⁽⁵⁾ Voir mon texte *El paraíso perdido de la interdisciplinaridad*, dans *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos, 1998.

⁽⁶⁾ Voir mon article *El significado del trabajo*, 1998.

⁽⁷⁾ Voir notre ouvrage *Le futur du travail*, 1999.

1968-1973: Crise du travail, allergie au travail, crise de la société du travail

Le contexte social de cette période, tel qu'il a été étudié et analysé à maintes reprises ⁽⁸⁾, montre que la remise en question radicale par les travailleurs de ce qu'ils appelaient l'organisation «capitaliste» du travail, par opposition à celle considérée «scientifique» selon les références de l'époque, s'est manifestée, en ce qui concerne la formation et de manière exemplaire, dans le débat sur la polarisation des qualifications, illustré par les ouvrages devenus classiques de Harry Braverman, *Travail et capitalisme monopoliste*, (1974) et de Michel Freyssenet, *La division capitaliste du travail* (1976).

En effet, si l'évolution de la production capitaliste ne se traduisait pas par une augmentation des besoins de formation générale pour l'ensemble des travailleurs de l'industrie et du secteur tertiaire, mais au contraire par une réduction des besoins en qualifications ou par la polarisation de ces qualifications (plus de formation pour quelques-uns, moins de formation et sous-qualification pour le plus grand nombre), la question soulevée était celle du rôle qui devait revenir à la formation, notamment dans sa relation avec le travail, pour ne pas aborder le thème du développement personnel des individus en tant que citoyens.

De plus, comme cela a déjà été démontré ailleurs, dans la deuxième moitié des années 70, les politiques éducatives et de formation, et surtout celles d'aménagement du travail, ne cherchaient pas à former des travailleurs plus «aptes», dotés de plus de qualifications techniques, mais tout simplement à neutraliser toute contestation ouvrière dans les lieux de travail en offrant un minimum de consensus, autrement dit à transformer les ouvriers en «adeptes» du système.

Les «nouvelles formes d'organisation du travail» de l'époque s'expliquent donc, entre autres facteurs, par le désir politique de transformer les lieux de travail, et non par des contraintes techniques. Les meilleurs exemples, au niveau européen, de ces transformations sociales sont la création d'institutions nationales et européennes telles que la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail et le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

1984-1990: Restructuration de la production, externalisation, réseaux d'entreprises: vers un tissu de petites et moyennes entreprises

L'année 1984, en plus d'évoquer le personnage du *Big Brother* d'Orwell, délimite dans l'histoire de l'analyse de la société, du travail et de la formation, une frontière ou une rupture. En effet, c'est en 1984 que paraissent trois chefs d'œuvre de la littérature sociologique: *Les divisions du travail*, de Ray Pahl, au Royaume-Uni; *La fin de la division du travail: la rationalisation dans la production industrielle, l'état actuel, les tendances*, de Horst Kern et Michael Schumann en Allemagne et *Les chemins de la prospérité: de la production de masse à la spécialisation souple*, de Michael Piore et Charles Sabel aux États-Unis d'Amérique.

⁽⁸⁾ Voir mon étude *Sociologia del Trabajo: un proyecto docente*, 1996.

La délocalisation des centres de production et la désintégration de la «grande métropole ouvrière» issue de la concentration de l'économie ont bouleversé de fond en comble le tissu social et les lieux de travail, entraînant de nouveaux enjeux pour la formation, qui devait désormais reconnaître la complexité de la production et promouvoir des connaissances spécifiques et localisées ⁽⁹⁾.

La formation pouvait prendre deux orientations: d'un côté, elle pouvait se fixer comme objectif de favoriser le développement à travers une plus grande intégration sociale et fonder ses activités sur la reconnaissance des identités et des savoirs des communautés locales. Le territoire devenait ainsi le lieu social où se déploie la formation et où s'exercent les potentialités du citoyen qui travaille.

Par ailleurs, la nouvelle donne de production fondée sur l'externalisation des fonctions, la sous-traitance et les chaînes de production asymétriques a aussi signifié une exacerbation de la destruction des savoirs et des connaissances, du fait de la détérioration des relations entre les chefs d'entreprise (centre) et les travailleurs (périphérie). La qualification-formation devenait, dans ce cas, plutôt une qualification comportementale et, là encore, la grande offre de main-d'œuvre permettait de rechercher des travailleurs qui soient plus «adeptes» que véritablement «aptes».

De 1990 à nos jours: Modèles de production «légers»: participation, qualité, amélioration continue. Formation: apprendre à apprendre... à circuler

Dans le domaine qui nous intéresse, le trait le plus marquant de la dernière décennie du siècle est sans doute la coexistence de deux types de discours dominants, aussi bien dans les ouvrages de sociologie que dans la littérature de vulgarisation, et donc dans les représentations sur le travail. Ces deux discours, sans être proprement contradictoires dans leur énonciation, ne trouvent de solution que par une pratique qui s'avère paradoxale.

Le premier discours est celui qui annonce la «fin du travail»: nous sommes à l'aube d'une nouvelle ère où il ne sera plus nécessaire de disposer de travailleurs, puisque le travail aura disparu. Que ce pronostic vise la disparition matérielle du travail ou sa subséquente disqualification en tant que valeur morale entre les hommes, dans les deux cas il semble que le travail ne sera plus au centre des problématiques de nos sociétés capitalistes réformées.

Cependant, jamais une chose condamnée à disparaître n'aura fait l'objet d'autant de réformes, de débats, de nouvelles politiques et de savantes études...

En outre, les années quatre-vingt-dix auront été celles de la formation, de la qualification et d'une grande impulsion vers de nouveaux pactes sociaux, qui placent la formation des travailleurs au cœur même du système.

⁽⁹⁾ Nous avons examiné en détail cette question dans le dernier chapitre de notre ouvrage *A la búsqueda del trabajo perdido*, 1998.

Selon les besoins des «nouveaux modèles de production», le travail doit être plus intelligent, plus engagé, s'imprégner d'une vision globale des problèmes, s'associer à plus de connaissances et réintégrer des qualifications réformées (10). En réalité, les études en la matière nous montrent que si le nouveau travail exige probablement une application plus raisonnée des connaissances, il est surtout plus stressant et plus intensif, ne laissant que peu ou pas d'espace pour la réflexion, ni de temps pour la coopération au sein d'équipes constamment surchargées de travail, et que par conséquent, il interdit virtuellement toute transmission des connaissances ou réflexion sur les aspects concrets du travail.

Comment concilier la nécessité de se former davantage pour le travail et les annonces à grand bruit médiatique sur l'imminente disparition du travail? Faut-il se former chaque fois davantage pour se trouver face à quelque chose de pratiquement inexistant?

3.3. De la division du travail à la formation concrète et complexe

Dans une enquête que nous avons réalisée à la demande du syndicat UGT et sur financement de l'Accord national pour la formation continue, en vue de préparer un «guide» destiné à déterminer les besoins en formation des grandes entreprises espagnoles, nous nous sommes confrontés à la nécessité d'élargir notre examen bien au-delà du cadre habituel des «études d'impact» qui étaient encore, à l'époque, la règle (et qui reliaient chaque innovation à des besoins en qualifications et en formation selon un principe linéaire). La démarche choisie, qui consistait à considérer la division du travail dans la société avant d'examiner concrètement celle qui s'applique à l'entreprise, les tâches effectuées à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, les politiques d'externalisation, de sous-traitance, etc., nous semble le préalable minimum à toute conjecture sur les besoins futurs en qualifications (11).

Les grandes entreprises se réorganisent et externalisent une (grande) partie de leur production. En quels termes poser la question de la formation pour et dans chacun des fragments de production qui composent désormais le système de production des grandes entreprises, lesquelles ne peuvent plus être considérées comme de grands centres de travail?

Or, ces nouveaux fragments de production doivent maintenant récupérer une partie des compétences perdues du fait de la division du travail traditionnel. De plus, ils devront probablement y parvenir en exerçant une nouvelle autonomie (et parfois en subissant une nouvelle dépendance); il leur faudra concevoir et penser (jusqu'où, sera fonction du type de subordination à l'égard de l'entreprise «mère»), coordonner, planifier, (se) surveiller, s'appliquer au travail... inventer, se former...

(10) Voir *La emergencia de nuevos modelos productivos*, monographie de la revue *Sociología del Trabajo*, n° 27, 1996.

(11) Voir, dans la section bibliographique en fin d'article *Guía para la detección de necesidades de formación*.

Est-il possible de redistribuer l'intelligence appliquée à la production? Ou n'a-t-elle d'autonomie que l'apparence? Le partage est-il équilibré? Ou au contraire assiste-t-on à une concentration de l'effort de formation dans les grandes entreprises, au détriment des petites structures indépendantes où règnent les sous-qualifications?

Quel sera le parcours suivi par les personnes, par le travail et la formation?

Et, première conséquence d'une réponse positive à la question d'une division du travail équilibrée: formera-t-on tous les citoyens à devenir de potentiels *managers* ou gestionnaires, même si cela signifie seulement devenir le gestionnaire de soi-même?

3.4. En conclusion: propositions pour un débat

À partir des considérations qui précèdent, j'aimerais lancer le débat dans cette Agora en posant quelques questions qui me paraissent dignes d'intérêt, certaines très générales, d'autres plus concrètes, dont le principal mérite est de nous inciter à considérer l'ensemble des relations existant entre la structure de la société, les représentations sur le travail et les politiques et les besoins de formation.

Bien entendu, la première de ces questions porte sur l'avenir du travail et de la formation, c'est-à-dire, en somme, sur le destin de nos sociétés.

Dans mon esprit, cette question n'est pas de pure forme, pas plus qu'elle ne se projette sur un horizon trop lointain pour rejoindre celui, inévitablement immédiat diront certains, de notre praxis quotidienne. Bien au contraire. Une telle question signifie et soutient qu'il est possible de construire la réalité sociale et que les acteurs sociaux ne sont pas emprisonnés dans des déterminismes conditionnés contre lesquels il serait vain de lutter. Elle suppose que nous débattions – et ce forum nous en donne une excellente occasion – des différentes options en matière d'organisation sociale, afin de donner toutes ses chances à une orientation citoyenne face aux visions commandées par le court terme, à une construction sociale négociée du travail tel que nous le voulons pour l'avenir et, bien entendu, à une formation adéquate pour favoriser l'émergence du travail, des postes, de la division du travail et, finalement, des citoyens du futur.

La sociologie du travail nous fait partager un trésor de connaissances, de savoirs et d'expériences contrastées qui peuvent s'avérer indispensables à l'heure de confier aux agents sociaux des possibilités élargies de choix et de négociation. Telle est, me semble-t-il, la mission que nous, chercheurs, sommes appelés à assumer dans ce domaine.

Nous ne sommes pas condamnés à un nouveau Moyen Âge, comme l'écrivait Umberto Eco, dans lequel les citoyens du monde, exempts de toute attache sociale et privés de références, se verraient transformés en une force de travail volatile, géographiquement mobile et toujours disponible, voire clonée.

Nous disposons aujourd'hui de bien plus de ressources que par le passé pour concevoir, appréhender et imaginer l'avenir du travail et de la société.

C'est en ayant en tête le projet de la personne, du citoyen et du travailleur que nous souhaitons former, ainsi que les politiques publiques nécessaires à cet objectif, qu'il nous faudra justifier et orienter une dépense publique en constante augmentation, aussi bien au niveau national qu'euro-péen comme cela nous intéresse ici, si nous voulons effectivement former des citoyens et non seulement des travailleurs potentiels (sachant que les citoyens sont, en même temps, des travailleurs potentiels).

Dans la foulée de la question de l'orientation des politiques publiques surgit la question de la cohérence des politiques privées, c'est-à-dire comment faire converger les politiques privées et publiques, qui souvent manifestent de nombreuses contradictions, non seulement entre elles, mais également à l'intérieur même de chaque domaine, public ou privé, voire de chaque entité économique, individuelle ou collective.

Un exemple intéressant est celui des stratégies d'organisation des entreprises qui cherchent à impliquer davantage les salariés dans le travail, dans le but de faire bénéficier l'entreprise non seulement des connaissances des travailleurs, mais aussi de leur motivation et de leur désir de savoir et de faire, en même temps que d'autres stratégies dans les mêmes entreprises vont promouvoir la «libre disponibilité» de chacun à l'égard de l'entreprise, de l'équipe, voire du groupe de travail, et que d'autres actions tenteront de briser et de désagréger toute capacité d'action collective chez les travailleurs ⁽¹²⁾.

Le débat sur la formation dans le contexte des relations sociales s'éclaire si l'on pose, comme le fit José Rose dans sa récente et percutante analyse, la «singularité de la situation actuelle». En effet, celle-ci se caractérise par la coexistence de trois facteurs: a) tout d'abord, une demande excessive de qualifications (surqualifications) au moment de l'embauche, ce qui fait de la formation une forme de sélection; b) ensuite, une sous-utilisation des compétences dans l'exercice professionnel, ce qui rajoute au malaise général: nous voyons des personnes hautement qualifiées, pleinement citoyennes, travaillant comme ouvriers sans qualification. D'où, c), une nouvelle dévalorisation des rémunérations.

Dans quel but formons-nous des citoyennes et des citoyens?

Le travail, comme activité humaine de transformation de la réalité dans un contexte social déterminé, se propage, se disperse et se loge dans les moindres replis de la société, jusqu'à devenir socialement et scientifiquement invisible.

Si le travail, en réalité et de plus en plus, se multiplie en différents **travaux**; s'il devient du travail diversifié, et si nous croyons qu'en formant les gens à ce travail nous pourrions construire une citoyenneté (pour le travail, bien sûr, mais surtout et avant tout pour la société),

⁽¹²⁾ On trouvera des exemples illustrant notre propos dans Danièle Linhart, 1995.

alors l'enjeu reste entier: qui former? Et pour quoi faire? Qui décide d'un tel système? Qui gouverne cette complexité? Quelles mains visibles opposer à celles invisibles qui pour l'instant étranglent nos espérances de citoyens européens?

À mon sens, le discours dominant sur la disparition du travail, après avoir servi d'alibi à tant d'errances politiques, doit céder la place à une vision plus raisonnable et plus réaliste, fondée aussi bien sur les sciences sociales que sur l'expérience des gens et sur les besoins des entreprises qui sauront dépasser le seul horizon du court terme immédiat.

Bibliographie

Castillo, Juan José. *A la búsqueda del trabajo perdido*. Madrid: Tecnos, 1998.

Castillo, Juan José. El significado del trabajo hoy. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 1998, n° 82, p. 215–229.

Castillo, Juan José. *El trabajo del futuro*. Madrid: Editorial Complutense, 1999.

Castillo, Juan José. *Emergencia de nuevos modelos productivos*. (Revista Sociología del Trabajo, 27) Madrid: Siglo XXI, 1996.

Castillo, Juan José. *Guía para la detección de necesidades de formación en las grandes empresas* [plusieurs auteurs], Document de travail n° 5 du séminaire Charles Babbage de recherches en sociologie du travail, tenu à Lisbonne, Congrès INOFOR, mai 1999.

Castillo, Juan José. Looking for the meaning of work. *Work and Occupations*. 1997, vol. 24, n° 4, p. 411–425.

Castillo, Juan José. Which way forward for the Sociology of Work? *Current Sociology*. Avril 1999, vol. 47, n° 2.

Castillo, Juan José; Villena, Jesús. *Ergonomía: conceptos y métodos*. Madrid: Editorial Complutense, 1998.

Delgado Moreira, Juan M. Individuo y conocimiento en las políticas de identidad en EE UU. *Política y Sociedad*. 1999, n° 30, p. 103–119.

Diseño del trabajo y cualificación de los trabajadores: en una fábrica de motores. In Castillo, Juan José. *La automatización y el futuro del trabajo*. Madrid: ministère du Travail, 1991, p. 261–336.

Kergoat, J.; et al. *Le monde du travail*. Paris: La Découverte, 1998.

Leite, Marcia; Neves, Magda. *Trabalho, qualificação e formação profissional*. Sao Paulo, Brésil: ALAST, 1998.

Linhart, Danièle. *La modernisation des entreprises*. Paris: La Découverte, 1994.

4. La crise des traditions d'accès à la formation

Jørgen Mørk

4.1. Introduction

L'avant-projet de conférence met en lumière la nécessité d'une réflexion et d'un débat général sur le rôle joué par le travail et la formation en tant que blocs plus ou moins figés au calendrier de la vie sociale. L'originalité du sujet est qu'il propose de se pencher sur le temps consacré au travail et à la formation: le temps est un facteur structurant qui ouvre des possibilités tout en fixant des limites à l'organisation de notre société. Lors de la préparation de notre existence de demain, il sera donc avantageux de connaître les possibilités réelles de fixation de nouveaux buts pour le temps que nous consacrons au travail et à la formation. À cet égard, un débat sur les expériences, expérimentations, visions, etc. européennes pourra constituer un premier exercice important.

Naturellement, le débat nécessaire ne peut être initié à un niveau entièrement scientifique, et nous ne voyons aucune possibilité d'éviter une certaine influence personnelle sur cette contribution qui se fonde sur une connaissance adéquate de l'évolution de la politique danoise du marché du travail et de la formation des dernières décennies, connaissance par ailleurs accessible dans divers rapports en plusieurs langues. Sous sa forme actuelle, cette contribution ne tentera donc pas de donner une vision danoise globale du thème de la séance: emploi et formation dans la société du XXI^e siècle. Elle s'apparentera plutôt à un choix de cas ponctuels propres à susciter un débat sur la situation actuelle en matière de politique de l'emploi et de la formation, et à partir de ces exemples relativement caractéristiques de leur époque, nous nous efforcerons, dans un paragraphe synoptique, de «lire l'avenir».

Des collègues étrangers mentionnent souvent le fait que le Danemark est un pays pionnier pour ce qui est en particulier de la formation. Dans cette contribution, nous avons choisi une attitude quelque peu injuste envers nos vertus, puisque nous ne décrirons dans l'ensemble que des exemples du développement critique que traverse notre pays dans son organisation des formations. Il convient à cet égard également de se reporter aux publications existantes qui donnent dans une large mesure une impression générale juste de la situation.

4.2. Les défis de la société de la connaissance

À l'aube du nouveau siècle, la société danoise constate une véritable explosion des activités éducatives, tant au plan du nombre d'offres que pour ce qui est des exigences qualitatives liées aux besoins des entreprises. Lors de la période de crise des années 1980, les économistes considéraient la formation comme la manière de conserver une main-d'œuvre clé hautement qualifiée, tout en ayant un potentiel facilement réalisable de 15 % de chômeurs. Aujourd'hui, il existe, sinon un manque, du moins une pénurie tant de candidats aux nouveaux postes en général, à savoir les faibles cohortes de jeunes, que de personnes ayant un bagage professionnel et éducatif suffisant. Les entreprises marchent à haute pression, le potentiel est réalisé dans la mesure du possible et le chômage est tombé à un niveau critique d'environ 5 %⁽¹³⁾. Cette pénurie menace désormais l'essor économique de retours d'inflation, en particulier pour l'économie à l'exportation danoise, si primordiale, mais nous avertit également que, à plus long terme, notre niveau éducatif peut diminuer. Toutes choses égales, il y a moins de moyens à affecter à la formation en période d'essor, où il faut s'assurer des parts de marché de plus en plus vite, que dans la situation que nous avons connue dans les années de crise.

Les réformes danoises du marché du travail et de l'enseignement des cinq dernières années montrent clairement que l'on se préoccupe du niveau de l'enseignement. Quelques exemples feront apparaître la volonté des décideurs politiques de rompre avec la pensée traditionnelle dans la question du droit à la formation ou de l'obligation de formation

4.3. L'action en faveur des jeunes – l'obligation de formation

L'opinion dominante des vingt dernières années est que le Danemark forme trop peu d'ouvriers qualifiés, que les jeunes manquent de motivation pour suivre la douzaine d'années d'apprentissage qui est le minimum exigé pour obtenir une formation qualifiant à un métier ou à l'accessibilité des établissements d'enseignement supérieur⁽¹⁴⁾. Face à nos partenaires européens, il n'y a guère lieu à de grandes préoccupations, mais la conception de soi qu'a le Danemark prône à cet égard l'ambition de maintenir une avance historique et d'être meilleur que la moyenne. Rappelons brièvement que les excellents résultats économiques du Danemark sur la scène mondiale dans les années 1960 et 1970 étaient manifestement conditionnés avant tout par la formation, et surtout par les formations dites du marché du travail, qui produisaient des ouvriers spécialisés et des ouvriers qualifiés dont la formation professionnelle atteignait le niveau moyen par le biais d'un système de cours financés par l'État. Nous reviendrons plus tard à la situation actuelle de ces formations du marché du travail.

⁽¹³⁾ Page d'accueil de la Direction du Travail (www.ams.dk)

⁽¹⁴⁾ Jørgen Mørk, Réformes et nouvelles approches aux problèmes de l'échec scolaire des jeunes au Danemark. GRET, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelone et Bruxelles, 1997.

En bref, il s'avère qu'une part pour ainsi dire constante des jeunes ne met pas à profit son droit à la formation⁽¹⁵⁾. Les sociologues qui suivent et étudient ce groupe depuis près de 40 ans qualifient ces jeunes de solidaires envers les ouvriers, en ce sens qu'ils reproduisent l'idéal de leur père ou de leur mère d'abandonner l'école et de se mettre à travailler de leurs mains. Cette possibilité existe en fait dans la mesure où il existe encore de nombreux emplois non qualifiés dans le segment industriel dont on affirme si souvent qu'il a remplacé les balayeurs⁽¹⁶⁾. Dans l'opposition entre l'ambition éducative de la nation et ces jeunes, ce ne sont pas les réalités qui peuvent servir d'argument, mais seules les sombres perspectives d'un taux de chômage très élevé pour les demandeurs d'emploi sans formation.

Autrement dit, ce sont les extrapolations qui dictent actuellement le maniement politique des jeunes dits solidaires des ouvriers lorsque, à l'issue d'une période active plus ou moins longue, ils deviennent chômeurs, révélant ainsi une première faiblesse du marché du travail. On ne leur procure plus du travail à tout prix, mais à la place, on tente de les remettre sur la voie des études, et le plus tôt sera le mieux. Les jeunes de moins de vingt-cinq ans qui ont travaillé un an ou plus et qui n'ont pas de formation, perdront ainsi, du fait de la dernière réforme du marché du travail, le droit à cent pour cent d'allocations journalières si, dans les six mois qui suivent, ils n'entament pas une formation qualifiante. La seule alternative est qu'ils trouvent eux-mêmes très vite un nouvel emploi qui les rende indépendants des allocations journalières et des obligations prévues par le régime actuel de préparation à la vie active pour les jeunes sans formation: *l'action en faveur des jeunes*.

Les actions en faveur des jeunes ont été évaluées comme étant particulièrement efficaces⁽¹⁷⁾. Cependant, le résultat ne prend pas en compte seulement le début d'une formation, mais aussi la sortie du chômage du jeune, c'est-à-dire lorsqu'il retrouve un emploi par ses propres efforts. De plus, seul un nombre de jeunes relativement faible choisit volontairement une formation, car ils passent ainsi dans le système SU, mélange de prestation publique et de prêt, correspondant au total à un montant bien inférieur aux allocations journalières complètes et à moins de la moitié des revenus d'un ouvrier non qualifié. Ce régime présente l'inconvénient qu'un emploi à tout prix – même à des conditions déraisonnables – est le plus souvent une nécessité primordiale pour ces jeunes qui ne vivent plus chez leurs parents, mais ont peut-être fondé un couple et une famille dans l'espoir d'un revenu stable provenant d'un emploi non qualifié. Dans quelques années, on pourra peut-être parler d'une prolétarianisation significative de ces jeunes.

Aux yeux des hommes politiques, ce régime a ceci d'intéressant, qu'on remplace le droit par l'obligation et il y a là une logique sociale, à cette inconsistance près, et non

⁽¹⁵⁾ Jørgen Hansen: *En generation bliver voksne*, Institut Pédagogique du Danemark, 1997.

⁽¹⁶⁾ On peut retrouver ses affirmations dans une série d'articles parus dans les cinq dernières années dans la revue du ministère danois de l'éducation, *Uddannelse*. Pour avoir un aperçu de ces articles, consulter la page d'accueil du ministère de l'éducation, www.uvm.dk.

⁽¹⁷⁾ Les actions en faveur des jeunes ont été évaluées à l'échelle nationale par l'Institut technologique du Danemark (DTI) en 1997 et au plan régional (Département de Storstrøm) par l'Institut FIFU. Les conclusions sont identiques.

des moindres, que, comme nous l'avons indiqué, le jeune n'a pas la possibilité de faire valoir son droit aux allocations journalières pendant ses études. Il est bien refait, affirmeront certains, mais on peut y opposer les prévisions en arguant que la société rend service aux jeunes en insistant sur la nécessité d'une formation qualifiante. La plupart des hommes politiques iront jusqu'à affirmer que la société fait preuve de responsabilité envers les jeunes qui ne connaissent pas leur intérêt.

Ce régime apparaît différent au sociologue, qui le considère plutôt comme une confiscation de la moitié de la vie des jeunes, soit les quelque douze années d'enseignement groupé qui deviennent le critère d'obtention de pleins droits sur le marché du travail. La valeur de signal est claire: le jeune ne doit pas compter sur l'aide de la société s'il n'a pas accompli son devoir de citoyen et obtenu une formation qualifiante. Ou, plus directement: lorsqu'on a moins de 25 ans et pas de formation, même une période active de cinq ans ne saurait qualifier le jeune aux droits qu'un adulte acquiert au bout d'un an. Un emploi n'est plus une solution attrayante pour les jeunes solidaires des ouvriers qui veulent un travail manuel.

L'action en faveur des jeunes, et en particulier son évaluation, ont ouvert les yeux sur un tout autre aspect de la situation de ce groupe. Il s'avère que dans une catégorie d'entreprises engageant des jeunes sans qualifications, il existe en fait une culture professionnelle qui les ramène plus ou moins automatiquement sur la voie de la formation⁽¹⁸⁾. Il s'avère en outre qu'il existe même un schéma du type d'entreprises encourageant la formation. Il s'agit en particulier des moyennes entreprises qui ont un groupe clé de main-d'œuvre qualifiée, typiquement formée dans la métallurgie, la mécanique, l'électronique ou autre. La communauté professionnelle est ici forte en ce sens qu'elle ne lâche pas le jeune lorsqu'il est intégré au milieu⁽¹⁹⁾. Des notions comme l'adaptation, le développement, la responsabilité accrue, etc. sont tout à fait cruciales pour ce type d'entreprises ayant une tradition de formation professionnelle interne et externe.

On ne le répétera jamais assez: le «temps de la formation» pour tous les jeunes, mais surtout pour les moins motivés, est une question de synchronisation, de présenter une offre juste au moment où l'envie d'y répondre se manifeste. Cette simple expérience n'est pas prise en compte dans l'action en faveur des jeunes; en revanche, il semble qu'un groupe d'entreprises connaisse non seulement l'art de motiver, mais qu'il le cultive sciemment.

(18) Institut FIFU, James Høpner et Jørgen mørk: *Ungeindsatsen – en undersøgelse af de unge forsikrede, der bliver ledige, men ikke påbegynder en uddannelse*, 1997, Vordingborg.

(19) L'étude de l'Institut FIFU ne mentionne pas de noms d'entreprises favorables ou défavorables à la formation. En tant qu'auteur du rapport d'évaluation, nous pouvons toutefois donner des exemples des branches que nous avons étudiées. À la première catégorie appartiennent une grande verrerie, une entreprise électronique, une entreprise métallurgique et une chaîne de distribution de produits alimentaires. Parmi les exemples d'entreprises défavorables à la formation, nous trouvons une fabrique de biscuits, un sucrier, une entreprise touristique, une série d'hôtels et de restaurants ainsi que d'autres chaînes de distribution de produits alimentaires. Autrement dit, il ne s'agit pas d'un balayage complet du secteur danois des entreprises.

Elles ont le temps d'attendre que les jeunes se développent par leur travail quotidien, et la motivation ne vient pas à ces jeunes d'un cadre réglementaire, mais du vécu des exigences professionnelles du milieu ambiant, de la communauté dont le jeune fait partie. Bien qu'on ne puisse véritablement parler d'organisations d'enseignement dans ces entreprises, le résultat final est le même: une formation par le travail. Les entreprises sont capables de ce dont est incapable la politique de l'État appliquée au marché du travail, et on a recommandé de mettre davantage à profit ce potentiel en subventionnant simplement les entreprises qui encouragent la formation.

4.4. L'école populaire supérieure – un droit limité à la formation

Il y a à peine cinq ans, le jeune chômeur aurait peut-être choisi un séjour dans une des quelque 100 écoles populaires supérieures. Il s'agit là d'un type de formation unique danoise (nordique), où des élèves de tout âge et aux antécédents divers passent jusqu'à six mois en pension pour développer leur personnalité et leur esprit démocratique. L'enseignement ne prépare pas à un examen, mais se fonde sur un dialogue exempt de préjugés sur des sujets et des thèmes et dans des domaines professionnels d'actualité, ou pertinents pour les participants. Le niveau est élevé ou plutôt aussi ambitieux que possible et souvent académique, et les écoles populaires supérieures peuvent se comparer aux établissements d'enseignement supérieur. Rares sont les Danois qui n'ont pas fait un séjour dans une école populaire supérieure, notamment pour la bonne raison qu'un séjour de longue durée confère un certain mérite dans le cadre de l'admission à une formation complémentaire. Les hommes politiques danois, en particulier dans les communes rurales, sont jugés sur leurs liens avec les écoles populaires supérieures et le Danemark a pour tradition de choisir son ministre de l'éducation parmi d'anciens élèves d'école supérieure populaire.

Une dernière caractéristique est le christianisme de Grundtvig, qui constitue le propre même de l'école populaire supérieure. Le pasteur, poète et homme politique Grundtvig fut un pionnier qui, il y a plus de cent cinquante ans, créa les premières écoles supérieures modestes pour les paysans à qui l'instruction devait apporter une nouvelle existence et une initiation à la démocratie. La notion d'enseignement y fut liée au dialogue entre égaux et au respect de l'individu et de la cause danoise menacée par les grandes puissances méridionales. Il en résulta un type d'école où se créait un état d'esprit et qui évoluait sur ses propres prémisses, en prise sur l'histoire et sur le présent, tantôt réactionnaire, tantôt révolutionnaire, mais suivant toujours les courants d'opinion et en opposition aux formes d'enseignement autoritaires.

Jusqu'à il y a cinq ans environ, il était courant que la commune et l'État subventionnent à près de 100 % les séjours en école populaire supérieure. À la suite de la réforme du marché du travail de 1995 et des durcissements ultérieurs des règles, les participants doivent désormais payer eux-mêmes une part si importante des frais, que le nombre d'élèves a diminué radicalement dans les écoles populaires supérieures. La nature de ces écoles était entrée en conflit avec l'une des notions de la politique de l'emploi typiques de l'époque: «la formation qualifiante». Comme nous l'avons déjà indiqué, les écoles populaires supérieures ne préparent

pas à un diplôme; elles ont plutôt pour objet le contraire du contrôle public de l'aptitude des individus, c'est-à-dire qu'elles développent une mesure personnelle de la culture. Ce conflit n'a jamais été résolu, pour la bonne raison que les deux parties ne parlent pas le même langage et ne souhaitent peut-être pas non plus se comprendre. Tentons de résumer brièvement le cœur du problème.

L'éducation représente un processus linéaire généralement dirigé par des enseignants et des programmes qui fixent sa forme, son contenu et son but. À cela s'oppose la notion traditionnelle de culture des écoles populaires supérieures: l'acquisition de culture est un processus non linéaire, au cours duquel l'élève acquiert aptitudes et compétences par le biais d'une quête du savoir personnelle et donc totalement imprévisible. L'engagement dans le résultat et le sentiment d'en être maître caractérisent la ligne pédagogique des écoles populaires supérieures, et les hommes politiques qui s'occupent du marché du travail ne peuvent en faire grand-chose. Pour eux, il s'agit naturellement de satisfaire les exigences des entreprises en matière d'aptitude de la main-d'œuvre, et cette dernière ne peut être définie qu'au moyen d'une forme ou une autre d'examen.

Une formation dite qualifiante n'est ainsi rien d'autre qu'une formation donnant des résultats que les organisations d'employeurs et d'employés ainsi que l'État estiment aptes à cette désignation. En général, les écoles populaires supérieures ont une représentation de ces trois parties intéressées dans leurs conseils de direction et pourraient, à ce titre, faire reconnaître leurs cours comme qualifiants en organisant simplement un examen final, mais rares sont celles qui le font, et elles ne le font que forcées par les conséquences économiques catastrophiques de la réforme de la politique du marché du travail de 1995. Les chômeurs, qu'ils soient jeunes ou vieux, ne peuvent plus avoir de subvention à un cours en école populaire supérieure, et s'ils ont droit à des allocations journalières, ils ne peuvent pas être autorisés à un séjour dans une école sans perdre ce droit, à moins que le cours ne soit qualifiant. Les personnes ayant un emploi et souhaitant bénéficier du congé de formation financé par l'État ne peuvent pas non plus être autorisées à un séjour en école populaire supérieure, à l'exception toutefois des cours préparant à un examen.

La réforme du marché du travail a limité le droit à un séjour en école populaire supérieure en tentant de canaliser les demandeurs hors d'une formation non utilisable à court terme sur le marché du travail. À une époque de faibles cohortes de jeunes, de taux élevé du chômage et de pénurie des compétences recherchées par les entreprises, il n'y a pas de temps pour le développement personnel, mais les années de crise ont appris aux jeunes qu'il vaut la peine de démarrer sa vie d'adulte avec un an ou deux de maturation personnelle avant de prendre les décisions importantes, et c'est surtout à cet égard que les écoles populaires supérieures ont eu, et ont toujours dans une large mesure, leur raison d'être. Bien que les jeunes soient de grands insoumis dans leurs relations avec la politique du marché du travail, cela ne bénéficie pas aux écoles populaires supérieures, dans la mesure où faire le tour du monde pendant un an coûte moins cher qu'un cours de six mois.

Sur le plan de la politique éducative, il est déprimant de voir à quel point il est facile de renverser un trésor national comme l'école populaire supérieure. Cette école ne se fonde pas sur des plans éducatifs mais sur la quête de connaissance et d'un développement personnel des élèves, et lorsque le nombre d'élèves diminue, l'école populaire supérieure s'effondre. La quantité et donc également l'abondance qualitative sont la condition préalable d'un processus d'acquisition de culture non linéaire. D'un petit coup de canif dans les règles d'admission et de subvention, la réforme du marché du travail est parvenue à faire prouver aux écoles populaires supérieures elles-mêmes, par la crise qu'elles traversent actuellement, le bien-fondé de la réforme.

4.5. Les formations pour ouvriers spécialisés – l'accès à la formation régi par le marché

On nous rappelle constamment le besoin d'une adéquation de la formation et de l'emploi, surtout dans la première insertion des jeunes sur le marché du travail, mais aussi, de façon plus continue, pour les personnes actives de tout âge. La formation récurrente est devenue une nécessité et la tentative des entreprises de réaliser le concept d'organisation de l'enseignement représente à cet égard un champ d'intérêt central. Cette adéquation devient ici une affaire interne, éloignée des instruments de direction publics, tout en s'appuyant toujours dans une large mesure sur les ressources mises à disposition par les institutions de formation.

La situation actuelle se caractérise ainsi par le fait que l'adéquation primordiale des antécédents de qualifications des jeunes comme des personnes plus âgées est devenue impossible pour les institutions d'enseignement. Nous nous trouvons donc confrontés à une redéfinition de l'une des pierres angulaires de la tradition éducative danoise: les formations pour ouvriers spécialisés. Dans les quarante dernières années, elles ont représenté une réussite nationale sous forme d'un système éducatif dual pour ouvriers non qualifiés, système couvrant les besoins de nouvelles compétences des entreprises et garantissant l'utilisation des périodes de moindre surcharge des carnets de commande au perfectionnement des employés aux frais de l'État.

À l'issue de plusieurs amendements de loi survenus de 1995 à nos jours, les formations pour ouvriers spécialisés sont actuellement entièrement régies par la demande, et de manière générale, il s'ensuit qu'elles sont dépendantes de commandes concrètes de la part des entreprises qui se sont elles-mêmes chargées de gérer l'adéquation et, à cet égard, souhaitent une prestation éducative publique. Pour faire apparaître toute la portée de ce changement, il convient d'exposer brièvement le fonctionnement de la gestion des formations pour ouvriers spécialisés.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, les formations pour ouvriers spécialisés ne sont pas une activité gérée par l'État qui ne sert formellement que de secrétariat pour la coopération entre les organisations d'employeurs et d'employés sur laquelle se fondent les formations pour ouvriers spécialisés. Ce phénomène est typiquement danois. Des négociations tripartites se trouvent à la base de la plupart des décisions importantes sur le contenu, la préparation, la réalisation et le financement des formations. Ainsi, jusqu'aux dernières réformes, il est apparu un consensus annuel entre les organisations d'employeurs et d'employés sur les besoins de

cours en matière de formation pour ouvriers spécialisés, c'est-à-dire une acceptation mutuelle du nombre de stagiaires que les quatorze établissements d'enseignement du pays – les écoles pour ouvriers spécialisés – devaient accueillir et sur la durée et sur le type de cours.

Une planification jusqu'au moindre détail, mais certainement pas laissée au hasard. La grande différence entre le passé et le présent est que, jusqu'à la dernière réforme des formations pour ouvriers spécialisés, on procédait à une planification sommaire au niveau régional, fondée sur des contacts avec les entreprises et sur les rapports d'acteurs représentatifs du marché du travail. Il s'ensuit que les écoles pour ouvriers spécialisés se préparaient à accueillir un certain nombre de stagiaires qui pouvaient être répartis assez également sur toute l'année avec une offre correspondante de spécialisations éducatives et l'équipe d'enseignants nécessaire. Cependant, le plus important était que les entreprises et les organisations d'employés se sentaient responsables vis-à-vis des besoins exprimés et tentaient donc, dans une large mesure, de satisfaire les attentes relatives à l'envoi de collaborateurs en stage et de remplir leurs obligations envers l'institution paritaire.

De nos jours, le financement n'est généré que par des commandes concrètes de la part des entreprises à l'école pour ouvriers spécialisés. On pourrait croire que cela reviendrait au même, mais l'horizon de la planification est radicalement raccourci et les impératifs posés aux enseignants et à la préparation des cours sont devenus problématiques de manière correspondante. Pour de bonnes raisons, les écoles pour ouvriers spécialisés ne peuvent plus sortir de cette situation par la planification, mais leur seule chance de survie est toujours d'anticiper les besoins de formation, en établissant désormais des liens encore plus étroits avec les entreprises régionales. Cela réussit dans certains cas, mais la tendance est à la baisse des effectifs des stagiaires.

Selon une étude tout à fait actuelle conduite par le Centre universitaire de Aalborg (AUC)⁽²⁰⁾, les entreprises remplacent de plus en plus les ouvriers non qualifiés par des ouvriers qualifiés aux postes d'ouvriers spécialisés. Elles s'assurent ainsi, toutes choses égales, un relèvement des compétences et un avantage salarial, mais bien entendu cela recèle, dans le même temps, de graves conséquences pour les ouvriers non qualifiés exclus. Leurs formations pour ouvriers spécialisés intéressent de moins en moins les entreprises qui détiennent la clé de l'admission des employés. Nous avons déjà mentionné les prophéties sur le futur taux de chômage très élevé des ouvriers non qualifiés, et une baisse de niveau éducatif de ce groupe de population ne peut que précipiter cette évolution. Si le moins vif intérêt des entreprises pour les formations pour ouvriers spécialisés est l'expression d'une stratégie commerciale, le compte à rebours a véritablement commencé pour les ouvriers non qualifiés.

Le jeu des formations pour ouvriers spécialisés a ceci d'intéressant qu'il nous permet de suivre la fin d'une période historique. Alors que les ouvriers non qualifiés pouvaient auparavant entrer en concurrence dans la relation compétences-productivité-salaire, le premier facteur est désormais si primordial dans de nombreuses entreprises qu'on y élimine les personnes à

⁽²⁰⁾ Conduite par le Centre universitaire de Aalborg pour la Direction du Marché du Travail [nom, titre], 1999.

former à partir de la base. La création d'un cours pour ouvriers spécialisés exige sans aucun doute trop de ressources en temps pour une entreprise, en particulier en période de forte expansion où le professionnalisme est soumis à des impératifs extrêmement rigoureux et où la main-d'œuvre qualifiée est apparemment une alternative réaliste. Les ouvriers spécialisés traditionnels sont ainsi sur le point de perdre leur système de formation, du fait qu'ils n'en sont pas maîtres, mais qu'ils dépendent des besoins concrets exprimés par les entreprises.

4.6. Le chômage: l'interdiction de principe de la formation

Dans l'opposition entre les notions d'emploi et de formation, nous constatons un élément qui ressemble presque à une loi naturelle en matière d'organisation sociale. Alors qu'il est généralement bien vu qu'un demandeur de formation ait des périodes de travail pendant ses études, il est absolument impensable qu'après son engagement dans une entreprise, il puisse avoir droit à une formation parallèle pendant les heures de travail. Un collaborateur peut obtenir ce droit si son employeur l'y autorise, mais ce dernier ne le fera naturellement que s'il estime qu'il existe un besoin de formation, comme les formations pour ouvriers spécialisés. Bien que la réalité semble le plus souvent différente, il n'en est pas moins vrai qu'en principe, un citoyen perd sa liberté en matière de formation après son entrée sur le marché du travail.

Cet étrange aspect législatif a été transféré, avec certaines conséquences, au cadre réglementaire danois pour ce qui est du droit à la formation des bénéficiaires d'allocations journalières: ils n'en ont aucun, parce que cela les empêcherait d'être disponibles pour un emploi éventuel, à pourvoir en principe d'un moment à l'autre. S'ils ne renoncent pas tout simplement aux allocations journalières, la seule exception consiste dans l'acceptation de l'agence pour l'emploi, qui peut estimer que pour retrouver du travail, il leur faut nécessairement suivre une formation complémentaire, par exemple un cours pour ouvriers spécialisés. Avec, dans les années de crise, des périodes de chômage globales de dix ans pour plus de 10 % de la population, il est inconcevable que l'interdiction de principe de la formation ait pu trouver sa légitimation. Cependant, les réformes de la politique du marché du travail ont quelque peu modifié cette situation, bien que l'accès à la formation en période de chômage ne soit toujours pas un droit, mais qu'il soit soumis à l'appréciation des besoins des entreprises.

L'interdiction de formation en période de chômage affecte et a affecté tout particulièrement les domaines de compétences extérieurs au champ de vision des agences pour l'emploi, ou plutôt extérieurs aux besoins exprimés par les entreprises. Les sans-emploi auraient pu s'adapter au développement de la technologie de l'information plus tôt et dans une perspective bien plus large, s'ils avaient été autorisés à s'inscrire à des cours de leur choix dans des écoles de commerce régionales. Ils auraient pu suivre l'internationalisation, s'ils avaient pu recevoir un enseignement dans la langue qu'ils souhaitaient apprendre ou dans le sujet culturel qui les intéressait. Pour des milliers de chômeurs, la solution aurait sans aucun doute consisté tout

simplement à se recycler à un métier dans lequel ils croyaient et dans lequel ils voyaient des perspectives d'avenir, etc.

À la suite des dernières réformes du marché du travail, qui planifient de toute évidence davantage de formation qu'auparavant dans les périodes de chômage, le problème central est cependant ce qu'on appelle les angles morts, les besoins non découverts parce qu'ils ne sont pas exprimés par les entreprises. À cet égard, le système manque d'une responsabilité sociale comparable à celle exercée vis-à-vis des jeunes, qui ne savent pas ce qui est dans leur intérêt. La coopération tripartite danoise très étroite autour de l'emploi et de la formation a du mal à s'élever au-dessus de l'immédiat et de son environnement proche et bien connu. La logique dominante de cette coopération est extrêmement problématique, dans la mesure où elle tente de lier la solidarité relative à l'accès de la main-d'œuvre à la formation à un marché du travail qui ne peut décrire ses besoins que par rapport à des compétences existantes. Il s'ensuit souvent une sorte d'attention mutuelle à des besoins de formation désuets.

Les dernières réformes du marché du travail incluent la formation comme un élément potentiel du plan d'action que le chômeur doit, d'après les règles et de concert avec l'agence pour l'emploi, établir pour retrouver un emploi. À cet égard, il est préoccupant de constater qu'il existe un tel retard en matière de besoins de compétences sur le marché du travail: on trouve ainsi des cas de personnes suivant le même cours initial d'informatique à cinq reprises pendant une période de chômage, tout simplement parce ces cours ont été à un certain moment déclarés pertinents pour le marché du travail et sont donc devenus institutionnalisés au titre d'une formation pouvant entrer dans un plan d'action.

Le problème n'est pas la volonté de se qualifier des chômeurs, mais leur capacité de le faire. En raison de la notion de disponibilité, un parcours de formation ne peut être de longue durée et donc recycler une personne, qualifiée ou non. L'élément éducatif d'un plan d'action ne peut que viser, en pratique, des compétences clés limitées pouvant être acquises dans un délai prévisible et faisant suite à des aptitudes déjà justifiées. Le recyclage dans le sens propre du terme, c'est-à-dire un changement d'orientation sur le marché du travail, n'existe pas au Danemark, qui a bien une loi sur le recyclage, mais dans le sens d'une formation en vue du maintien d'un emploi dans une entreprise qui reconvertit son appareil de production (un exemple typique en est l'industrie graphique).

4.7. La valeur sociale des formations au XXI^e siècle

Dans ce qui précède, nous avons présenté quelques exemples critiques de la manière dont les formations ont évolué dans les dernières années et dont les tentatives de gestion politique de la quantité et de la qualité ont rendu difficile la situation des institutions d'enseignement d'aujourd'hui. Il n'existe pas, comme autrefois, une conscience sociale claire du droit et du devoir en matière de formation, sauf chez les jeunes qui devaient bien déjà l'avoir avant l'invention de l'action en faveur des jeunes.

L'action en faveur des jeunes doit donc être considérée comme la réalisation d'une autorité sociale qui dit aux jeunes non qualifiés qu'ils n'ont pas le droit d'être traités comme des adultes s'ils perdent leur emploi. Il leur reste à remplir une obligation de formation que la société inventa tout à coup il y a cinq ans et qui, paradoxalement, n'a pas d'effet rétroactif pour les adultes du même groupe qui ont été inactifs depuis les années de crise jusqu'à nos jours. Ces derniers n'ont toujours pas le droit de consacrer une période de chômage à la formation, ils doivent en effet, contrairement aux jeunes, être disponibles pour un emploi éventuel, qu'il se présente ou non.

Avec l'action en faveur des jeunes, le temps pour la formation a reçu une définition très exacte: c'est la période allant jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans accomplis. Au-delà de cette limite, s'étend la vie adulte dans une zone grise où le droit et le devoir n'existent pas, mais où nous trouvons des régimes applicables à tous groupes cible imaginables.

À la catégorie des régimes restrictifs à laquelle nous avons choisi de consacrer les paragraphes précédents appartient précisément la régulation de la situation des chômeurs adultes pour ce qui est du perfectionnement. Elle se base sur une logique sur laquelle on ne peut se tromper, soit le fait que le temps pour la formation ne peut être pris que sur le chômage qui, dans la législation, est mis sur le même plan que le travail. Nous trouvons la même logique dans l'exemple de la baisse des admissions aux cours pour ouvriers spécialisés: pour que les ouvriers non qualifiés actifs aient le temps de suivre une formation, ce temps doit être pris au détriment du travail, et à cet égard, les entreprises s'y opposent de plus en plus. Dans notre exemple sur les écoles populaires supérieures, nous trouvons une fois de plus la même logique: les hommes politiques décident qu'il n'y a pas de temps pour cette formation, parce qu'elle ne réalise pas les critères pour remplacer l'emploi ni, en l'occurrence, le chômage. En effet, elle n'est pas qualifiante.

Lorsque nous utilisons le terme de régimes, c'est pour tenter de comprendre la pratique comme reposant sur un cadre réglementaire bien développé dont les motifs ne sont pas nécessairement couchés sur le papier. Nous pourrions aussi nous servir du terme de raisonnement, soit un raisonnement public pour les chômeurs et un raisonnement privé pour les actifs, mais la différence semble minime. Les trois exemples que nous venons d'examiner nous montrent des restrictions créées par la société pour la formation et elles sont inquiétantes. Le travail est un esclavage idéologique en ce sens qu'en tant que mesure de nos fixations de valeurs, il maintient la société à un niveau contrôlé de savoirs et d'aptitudes. C'est justement ce dont nous n'avons pas besoin au XXI^e siècle.

Il existe également des dizaines de régimes de promotion de la formation à tous les niveaux. Nous ne les avons pas présentés parce qu'ils ne simplifient pas véritablement la vie des groupes de population dont nous avons choisi de nous occuper. Ceux-ci constituent une population composite, qui entre dans le prochain siècle sans perspectives immédiates de meilleur traitement de la part du système éducatif. Comment se présentera alors la société?

Tout d'abord, la formation obligatoire pour les jeunes qui seront actifs sur le marché du travail dans les quarante prochaines années. Ce régime est peut-être une bonne disposition sociale,

mais il peut être prouvé qu'il aboutit à forcer les jeunes solidaires des ouvriers à revenir à des emplois non qualifiés parce qu'ils n'ont pas les moyens de se contenter des prestations SU. Cette action arrive trop tard ou, en tout cas, au mauvais moment.

Il existe ensuite le groupe des ouvriers non qualifiés qui, dans les dix à vingt prochaines années, comprendra les arrivées de jeunes sans formation. Les admissions de ce groupe à la formation diminuent parce que les entreprises préfèrent engager des ouvriers qualifiés qu'il ne faut pas former à partir de la base. Le niveau éducatif des ouvriers non qualifiés baisse continuellement et ils pourront devenir une énorme charge pour la société d'ici quelques années.

Il en est de même des chômeurs. Dans les dix dernières années, nous avons constaté une croissance très forte du nombre de citoyens vivant de revenus de transfert, et cela peut signifier que la préretraite, ou des dispositions similaires, sont la seule manière pour la société de créer une qualité de la vie pour les chômeurs qui n'ont pas eu l'occasion de se perfectionner. À ce groupe s'ajouteront des personnes provenant des rangs des ouvriers non qualifiés, cf. ci-dessus.

Enfin, il y a les élèves des écoles populaires supérieures qui font défaut et qui, selon toute probabilité, trouvent d'autres voies de développement personnel. Ils constituent une perte de potentiel social, un «coup de fusil» dans le pied des hommes politiques qui ont coupé les crédits parce qu'ils n'avaient pas le sens de la valeur de ces écoles. Mais pourquoi est-il intéressant de souligner cette perte, peut-être malgré tout modeste?

Pour pouvoir deviner l'univers éducatif du siècle prochain, il nous faut tenter d'exposer certaines des tendances nettes de notre situation actuelle, ce qui peut se faire plus ou moins scientifiquement, mais aussi plus ou moins intuitivement, ce que nous essayerons de faire ici. Nous avons déjà examiné la notion de culture des écoles populaires supérieures et nous nous pencherons maintenant brièvement sur son potentiel d'influence sur la société du siècle à venir.

L'apprentissage des élèves de l'école publique danoise a de nombreux points communs avec le processus linéaire d'acquisition de culture que nous trouvons dans les écoles populaires supérieures. Il se caractérise par l'imprévisibilité ou, plus précisément, un mélange de comportement inductif, déductif et abductif⁽²¹⁾ en matière d'acquisition de savoirs et d'aptitudes. L'école publique danoise (Folkeskolen) forme des jeunes préparés à développer ce que nous appelons des compétences patchwork, soit des profils composites en matière d'emploi. Ils savent un peu de tout, et il s'en faut de peu qu'ils ne soient en fait des spécialistes dans plusieurs domaines, c'est-à-dire formés d'une manière que les entreprises peuvent apprécier, bien qu'il n'existe pas de certification de ce type d'aptitude. Dans les petites annonces des journaux, nous constatons aujourd'hui une tendance claire à la demande de ces profils, et nous sommes convaincus que l'avenir est aux compétences patchwork, prouvées par le travail et non par des diplômes.

(21) Abductif = hypothétiquement déductif.

La perte de la tradition des écoles populaires supérieures fait faire un retour en arrière au développement de la société, le ramenant à un point de départ où les enfants reçoivent soudain le rôle de pionniers du processus de formation non linéaire et des profils en porte-à-faux du siècle prochain sur le marché du travail. Les écoles populaires supérieures avaient quelque chose à conserver et à perfectionner: l'affirmation que, au plan socio-économique, il vaut la peine de laisser libre cours à l'apprentissage et que le système éducatif fondé sur les diplômes peut être dépassé de l'intérieur si l'on cultive un sentiment personnel de maîtrise de l'acquisition de savoirs et d'aptitudes. Les perdants au jeu des écoles populaires supérieures sont surtout les groupes de population qui pourraient bénéficier de la disparition de la notion éducative très restrictive, soit des régimes que nous avons analysés ci-dessus.

Et surtout l'organisation enseignante qui, en tant que phénomène typique de son temps, peut être considérée comme le symptôme du fait qu'un système éducatif fondé sur les examens ne suffit pas à couvrir les besoins du marché du travail. Nous avons déjà mentionné que certains types d'entreprises avaient une culture professionnelle si forte, que même les individus les plus faibles sur le marché du travail, les jeunes non qualifiés, y étaient ramenés sur la voie de la formation. Dans ces entreprises, il n'y a pas de barrières résultant d'attitudes relatives à un processus de formation, qui prend du temps parce qu'il doit tenir compte de la motivation individuelle. Le travail est ici la dimension qui à la fois justifie, transmet et prouve la formation et nous voyons donc dans ces entreprises une perspective prometteuse impliquant de nouvelles manières de satisfaire sur le marché du travail ceux qui hésitent à entreprendre une formation. L'avenir nous dira si cela peut être transformé en un instrument politique, ainsi qu'il a été recommandé ⁽²²⁾.

4.8. Remarques finales

Par le présent article, nous avons souhaité montrer comment le travail en tant que mesure de nos fixations de valeurs maintient la société à un niveau contrôlé de savoirs et d'aptitudes. L'attention portée aux motifs à l'origine des nombreux régimes restrictifs du système éducatif danois laisse elle-même beaucoup à désirer. Cela vaut bien un débat, et imaginez qu'il puisse modifier les conditions faites aux chômeurs qui seront le lot de la société dans le prochain siècle également et dont elle n'aura peut-être plus les moyens de financer l'inactivité! Même pas au nom de l'emploi!

⁽²²⁾ Institut FIFU, James Høpner et Jørgen Mørk: Ungeinsatsen – en undersøgelse af de unge forsikrede, der bliver ledige, men ikke påbegynder en uddannelse, 1997, Vordingborg.

5. Examen thématique de l'OCDE sur l'apprentissage des adultes – Les thèmes soumis à examen ⁽²³⁾

Patrick Werquin

Lors de leur réunion de janvier 1996, les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE ont affirmé que des changements de grande portée s'imposaient pour faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous. «Les stratégies d'apprentissage à vie exigent l'adhésion sans réserve à des normes, des approches et des objectifs nouveaux, applicables à l'ensemble des systèmes et adaptés à la culture et à la situation de chaque pays». Reconnaisant que les adultes se heurtent à des problèmes particuliers pour participer à des activités de formation tout au long de la vie, les ministres ont invité l'OCDE à «passer en revue et explorer de nouveaux types d'enseignement et d'apprentissage qui conviennent aux adultes, qu'ils travaillent, qu'ils soient chômeurs ou retraités». Ce mandat, confié par les ministres, s'inscrivait dans le prolongement de vastes travaux de collecte et d'analyse de données témoignant des problèmes qui se posent du fait que les politiques et les dispositions institutionnelles offrent des possibilités limitées face à l'importance croissante des connaissances et de la formation dans nos sociétés. En octobre 1997, les ministres du Travail des pays de l'OCDE ont explicité ce message. Ils ont reconnu que les personnes qui n'ont pas la possibilité d'apprendre à tout âge rencontrent des difficultés sur le marché du travail et ont mis l'accent «sur la nécessité de faire en sorte que toutes les personnes en d'âge d'être actif aient largement accès aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie afin de conserver et d'accroître leur employabilité».

En 1998, l'OCDE et le *Department of Education* des États-Unis ont organisé conjointement une conférence internationale sur le thème *Les apprenants adultes*, pour passer en revue les résultats des recherches récemment consacrées aux formations adaptées aux besoins des adultes ainsi que les pratiques dans ce domaine. Cette conférence avait pour objet de donner suite aux travaux consacrés antérieurement par le Secrétariat à la formation complémentaire des travailleurs et de compléter l'activité menée par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) sur le thème *Combattre l'exclusion par la formation des adultes*. L'une des leçons essentielles tirées de la conférence est que la mise en œuvre de stratégies de formation tout au long de la vie exige non seulement des ressources, mais aussi une conception nouvelle de l'enseignement et de la formation:

- (a) faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous nécessite une action à long terme afin de passer d'une stratégie didactique fondée sur la prestation d'activités de formation

⁽²³⁾ Ce document, préparé pour l'Agora 7, s'appuie sur le cahier des charges rédigé lors de la préparation de cet examen thématique.

données à une «stratégie de responsabilisation» permettant aux adultes de participer plus facilement à des activités de formation dans divers cadres;

- (b) dans certaines limites, la stratégie didactique s'est révélée efficace, mais l'une de ces limites est qu'elle n'a pas réussi à atteindre la majorité des adultes vulnérables, c'est-à-dire les adultes qui n'ont pas envie d'apprendre, et ceux qui ont la motivation voulue mais qui, faute de posséder les compétences et les savoirs de base, sont également exclus de la plupart des possibilités de formation tout au long de la vie.

L'une des conclusions de la conférence de Washington a aussi été qu'un examen thématique international pourrait être un instrument utile pour recenser et analyser les leçons de l'expérience en matière de formation des adultes et pour comprendre comment le cadre d'action et l'environnement institutionnel pourraient être plus propices à ce type d'activités. Un tel examen thématique est désormais au programme d'activités de l'OCDE. C'est une activité jointe entre la Division d'Analyse des politiques de l'emploi, qui relève du comité pour l'Emploi, le travail et les affaires sociales (ELSA), et celle de l'Éducation et de la formation, qui relève du comité de l'Éducation.

Ce document identifie la population à étudier et esquisse les thèmes à aborder par les équipes d'experts. Mais avant cela, un bref rappel de ce qu'est un examen thématique est proposé.

5.1. Présentation de l'examen thématique de l'apprentissage des adultes

L'objet de cette activité est d'examiner si la qualité et la quantité des opportunités d'apprendre sont appropriées pour les adultes. Elle a aussi pour objet d'examiner comment on peut améliorer l'accès des adultes à la formation. Elle est destinée à analyser:

- (a) les particularités de la participation et de la non participation des adultes à la formation;
- (b) les diagnostics des problèmes qui surviennent du fait de ces particularités;
- (c) les politiques mises en place et les dispositions institutionnelles utilisées par les États membres pour développer les opportunités d'apprendre pour les adultes;
- (d) les options qui peuvent être vues comme des «pratiques exemplaires» dans diverses circonstances institutionnelles et la manière dont elles peuvent être appliquées plus largement à l'intérieur du pays et dans d'autres.

Ce travail pourra s'appuyer sur les résultats disponibles sur les activités de formation proposées aux adultes et la participation de ces derniers à ces activités. Ces données proviendront des rapports de base que les autorités nationales des pays participant à cet examen auront établis. D'autres sources de l'OCDE seront également mises à profit: l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes; les indicateurs sur l'éducation, les travaux du CERI sur «Combattre l'exclusion par la formation des adultes»; l'évaluation des politiques actives du marché du travail ainsi que d'autres analyses récentes, en particulier le chapitre

portant sur la formation des adultes actifs occupés dans l'édition de 1999 des *Perspectives de l'emploi*. L'examen sera également l'occasion de repérer les analyses et les données qui sont nécessaires pour que le débat public sur la formation des adultes puisse se dérouler en toute connaissance de cause.

L'examen pourrait porter sur un large éventail d'adultes allant de ceux qui ne maîtrisent ni la langue ni les savoirs fondamentaux jusqu'aux personnes retraitées, en passant par les travailleurs qualifiés devant mettre à jour leurs qualifications. Le comité de l'Éducation s'est déclaré très partisan d'examiner les besoins de formation de l'ensemble des adultes, sans distinction, et de s'attacher aux besoins associés à une finalité aussi bien professionnelle que non professionnelle. Les délégués auprès du comité de l'Emploi, du travail et des affaires sociales ont, pour leur part, accordé une plus grande importance à l'examen des apprenants adultes qui rencontrent, ou risquent de rencontrer, des difficultés sur le marché du travail; ceux soumis au risque d'exclusion. Les délégués des deux comités ont toutefois convenu que les besoins de formation des scientifiques et autres personnes très diplômées étaient moins prioritaires car les intéressés et leurs employeurs sont bien placés pour répondre à ces besoins.

En plus des centres d'intérêt différents manifestés par les autorités de l'éducation et celles du marché du travail, il y a aussi des différences importantes entre les pays quant à la population à étudier. Par exemple, un pays est particulièrement intéressé par la nature des opportunités qui se présentent aux travailleurs adultes peu qualifiés; un autre par les femmes entrant sur le marché du travail ou y retournant après plusieurs années passées à élever un ou plusieurs enfant(s); un troisième par les hommes qualifiés qui ne participent pas à la formation continue; un quatrième par la formation des travailleurs temporaires; un autre encore par les chômeurs de longue durée.

Le choix des sous-populations à examiner dans chaque pays devra s'appuyer sur des informations provenant des autorités de l'éducation tout autant que de celles du marché du travail. Ce choix ne constitue qu'une option laissée aux pays et l'examen se fera essentiellement sur l'ensemble des adultes, sans autre forme de distinction a priori. Les rapports de base seront préparés par les pays de manière à fournir des informations sur les segments de la population à retenir le cas échéant – taille, statut par rapport à l'activité, caractéristiques socio-démographiques, nature et portée des besoins –, et des analyses des raisons pour lesquelles les segments de la population retenus correspondent à la priorité maximale.

Au moment où est publié ce texte, neuf pays sont fermement engagés dans le processus d'examen: le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Norvège, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse. Neuf autres pays sont en phase de décision. Le travail devrait s'étaler sur dix-huit mois à deux ans à compter de la fin 1999.

Les thèmes à étudier sont donnés maintenant.

5.2. Les thèmes retenus

L'adéquation qualitative et quantitative des opportunités d'apprendre pour les adultes, et l'accessibilité à différents segments de la population adulte peuvent être rattachés aux dimensions de l'offre et de la demande et de leur interaction dans un contexte institutionnel donné. Du côté de l'offre, les principaux enjeux concernent la nature des opportunités de formation disponibles: qui les fournit, à quel coût et de quelle qualité sont-elles? Du côté de la demande, les questions clefs renvoient au fait de savoir si les divers objectifs et styles de formation de l'ensemble des adultes potentiellement apprenants sont pris en compte. Par exemple, est-ce que les opportunités d'apprendre sont disponibles à des moments de la journée et dans des lieux qui conviennent aux besoins des adultes qui ont des responsabilités professionnelles et familiales? L'interaction entre cette offre et cette demande, ainsi qu'avec les dispositions institutionnelles, détermine s'il y a des incitations suffisantes pour les offreurs et les utilisateurs d'éducation et de formation. Il y a aussi l'importante question de savoir si les insuffisances du marché sont responsables de l'absence d'une offre adéquate de formation. Puisqu'une grande partie de la formation des adultes a lieu dans les entreprises, le type d'éducation et de formation que celles-ci recherchent et les incitations qu'elles ont pour offrir des opportunités sont des déterminants importants de l'accès à la formation. De ce point de vue, la taille de l'entreprise est un paramètre capital puisque les opportunités d'apprendre sont réduites dans les petites structures. Il reste enfin, parmi les questions essentielles, celle de savoir si les différentes catégories d'apprenants ont toutes les «bonnes» incitations à apprendre et si elles ont tous les moyens financiers pour couvrir les coûts de formation. Ces différentes catégories peuvent-elles aussi établir des liens entre les différentes opportunités d'apprendre pour faire en sorte que cet apprentissage puisse être reconnu par le marché et par les autres institutions?

À la lumière de tout ce qui vient d'être évoqué, les travaux réalisés jusqu'à présent ont identifié quatre grandes classes de difficultés qui freinent la participation des adultes aux activités de formation tout au long de la vie: l'inadéquation des incitations et des motivations à apprendre offertes aux adultes; la complexité des articulations entre les différents dispositifs de formation et l'absence de transparence dans le signalement des résultats des activités de formation dans les divers cadres de formation institutionnalisés ou non; l'inadéquation des méthodes d'enseignement et de formation; et l'absence de coordination entre les diverses actions des pouvoirs publics qui influent directement ou indirectement sur la formation tout au long de la vie. Ces thèmes sont discutés maintenant.

Pour chaque pays participant à l'examen thématique, le rapport de base et celui de l'équipe des experts vont traiter les quatre thèmes ci-dessous en se concentrant sur les segments de la population retenus comme étant ceux correspondant à la priorité maximale. Le rapport comparatif qui conclura l'examen thématique traitera ces mêmes thèmes en retenant tous les segments retenus dans l'ensemble des rapports de base nationaux.

Thème 1: Comment les gouvernements, les partenaires sociaux et les autres acteurs peuvent-ils améliorer la motivation des adultes – y compris ceux à risque – ainsi que les incitations à participer à des activités de formation?

Une idée assez répandue est que beaucoup d'adultes ne participent pas à des activités d'apprentissage parce que les incitations et les motivations des individus et des employeurs sont trop faibles pour investir dans la formation et l'éducation. L'existence d'«externalités» positives dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes est largement reconnue. Le fonctionnement du marché ne permet jamais d'appréhender complètement ces «externalités» et une des conséquences en est que les individus et les entreprises n'investissent pas assez dans la formation et dépensent moins que ce que le taux de rendement ne le justifierait. Par rapport aux grandes entreprises, les petites structures peuvent avoir de plus grandes difficultés à prendre toute la mesure des bénéfices de leurs investissements en formation, en partie du fait d'un plus grand taux de rotation des travailleurs. De la part des individus, la non participation à des activités de formation de type scolaire ne traduit pas nécessairement un manque de volonté ou une incapacité à apprendre. Souvent, elle révèle l'absence d'incitations – la rentabilité financière de l'investissement intellectuel étant faible ou incertaine –, ou le fait que les intéressés ne se rendent pas compte ou ne croient pas que la formation leur permettra de mieux s'épanouir. Lors de la conférence de Washington, il a été noté que la motivation des adultes à participer à des activités de formation dépend, dans une large mesure, de l'utilité de la formation et des possibilités qu'ils ont d'utiliser cette formation notamment pour accroître leur mobilité professionnelle ou pouvoir aider leurs enfants à faire leurs devoirs. La non participation peut également résulter d'un manque de motivation dû à un système social ou professionnel qui n'attache pas de valeur à la formation ou du désir des adultes de ne pas répéter les échecs essuyés lors de leur formation initiale.

Dans quelle mesure les faibles niveaux de participation aux divers types de formation proposés aux adultes s'expliquent-ils par la faiblesse de la rentabilité économique escomptée – du point de vue du salaire/de l'employabilité et des coûts élevés d'opportunité –, ou par la grande incertitude qui règne à cet égard? Quels groupes d'adultes sont les plus concernés par de faibles incitations? Existe-t-il des exemples de politiques ou de pratiques qui influent sur la participation à des activités de formation en renforçant la rentabilité économique et en réduisant le degré d'incertitude?

Quelles approches ont prouvé leur efficacité à renforcer les incitations et la motivation à apprendre des travailleurs les plus désavantagés, des chômeurs de longue durée ou des autres adultes non inscrits dans une agence publique pour l'emploi?

On avance souvent l'idée qu'une meilleure évaluation et reconnaissance des résultats de la formation renforce les incitations à apprendre parce que cela permettrait aux individus d'envoyer des signaux plus lisibles aux employeurs et aux offreurs de formation sur ce qu'ils savent déjà. Une approche, de type bilan de compétence, a été utilisée pendant des années dans certains pays pour reconnaître des acquis académiques aux personnes retournant vers un dispositif formel d'éducation. Mais de telles approches ne signalent pas forcément les compétences et les

qualifications nécessaires sur le lieu de travail, du moins au-delà de ce que ne font déjà les diplômes. À quel point les systèmes pour évaluer et mesurer les résultats de la formation sont-ils développés? Quels sont les moyens utilisés pour vérifier les compétences, les qualifications et les connaissances acquises hors des dispositifs formels d'éducation et de formation? Dans quelle mesure et sous quelles conditions les compétences, qualifications et connaissances acquises de manière informelle sont-elles reconnues dans le processus de négociation collective? Quelles sont les barrières qui empêchent l'adoption de systèmes pour évaluer et reconnaître les résultats d'une formation acquise dans un cadre informel?

Quelles sont les approches les plus fructueuses pour améliorer les incitations financières à investir dans la formation des adultes au niveau des grandes ou des petites et moyennes entreprises mais aussi des gouvernements ou des individus? Quelles dispositions peuvent améliorer la coopération entre les employeurs et les travailleurs pour accroître la qualité, le volume et la répartition de la formation, et quel rôle peuvent jouer les gouvernements pour améliorer cette coopération?

Les recherches existantes permettent-elles d'étudier correctement tous les facteurs qui influent sur les incitations et la motivation des différents groupes d'adultes à participer à des activités de formation tout au long de la vie, et quelles lacunes dans les besoins de recherche doivent être comblées en priorité?

Quels cadres d'apprentissage, fournisseurs de formation ou services à mettre en place sont les plus efficaces pour satisfaire les besoins d'éducation, de formation et tous les autres besoins afférents des travailleurs les plus désavantagés, des chômeurs de longue durée ou des autres adultes non inscrits dans une agence publique pour l'emploi, pour qu'ils recommencent à apprendre?

Quelles politiques et quels programmes ont réussi à promouvoir, parmi les adultes désavantagés, la responsabilité personnelle des individus pour leurs propres besoins de formation? Quels sont ceux qui ont été les plus efficaces pour informer les individus les plus réticents sur les opportunités d'apprendre et sur les avantages autres qu'économiques qu'ils pouvaient en retirer (épanouissement personnel, entraide, plus grande autonomie, participation à la vie civique et à des activités culturelles plus diverses par exemple)?

Thème 2: Une approche intégrée de l'offre de formation pour adultes et de la participation de ceux-ci

La formation des adultes est faite d'un grand nombre d'éléments fragmentés, dans lequel les activités proposées dans le système d'enseignement proprement dit, sur le lieu de travail, au domicile ou dans d'autres cadres sont juxtaposées. Les formations de type scolaire, professionnel et socioculturel sont d'ordinaire assurées isolément les unes des autres. Certes, quelques dispositions institutionnelles servent à articuler les activités de formation proposées dans les différents cadres (les techniques de formation à distance et les universités d'enseignement à distance – «*open universities*» – permettent d'assurer des activités

d'enseignement à domicile; les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs coopèrent dans la prestation de formations), mais celles-ci n'existent pas de façon systématique. Rien ne permet de dire qu'il existe une stratégie «globale» de formation des adultes, qui serve de base pour répondre *aux besoins de tous les adultes*. On ne connaît que des cas isolés de programmes qui tentent d'envisager *l'ensemble des besoins de formation de groupes d'adultes particuliers* (dans leur rôle professionnel, familial et social). Les formations organisées dans le cadre du marché du travail, par exemple, atteignent un nombre limité d'objectifs en ce qui concerne leurs populations cibles. Ce défaut d'articulation avec celles proposées par d'autres prestataires empêche toute stratégie globale. De la même façon, les formations proposées aux adultes dans le cadre socioculturel sont d'ordinaire planifiées et administrées isolément des formations susceptibles d'être dispensées sur le lieu de travail, encore qu'il y ait des exceptions notables à cet égard. Qui plus est, les connaissances acquises dans les différents cadres de formation sont évaluées et validées selon des critères variables et par des autorités différentes. Leur validation ou leur reconnaissance officielle varient et dépendent souvent plus du cadre de formation que des contenus; les possibilités de transférer les acquis d'un cadre de formation à un autre sont souvent insignifiantes ou incertaines.

La mise en œuvre d'une stratégie donnant aux adultes les moyens d'apprendre exige une multitude de méthodes de formation susceptibles de s'adapter à un nombre quasiment infini de combinaisons possibles des besoins individuels et des cadres de formation. Il ne suffit pas que l'État propose un nombre limité de formations «à prendre ou à laisser». Lors de la conférence de Washington, plusieurs participants ont signalé le cas intéressant des «services de courtage»: ces derniers servent d'intermédiaires et, ce faisant, permettent aux adultes ayant des besoins et des styles d'apprentissage particuliers d'obtenir les conditions de formation qui leur conviennent parmi tout un ensemble de possibilités de formation et de services d'accompagnement beaucoup plus différenciés et beaucoup moins institutionnalisés. La nécessité de multiplier les activités de courtage montre le rôle nouveau qu'implique pour le gouvernement cette stratégie destinée à donner aux adultes les moyens de se former. Tandis que la responsabilité de répondre aux besoins de formation des adultes incombe, au premier chef, à ceux qui réglementent et administrent les structures de formation extérieures au système éducatif et aux particuliers et aux ménages dont ils font partie, il reste impératif que l'État soit le prestataire de dernier recours en cas de défaillance du marché. En détail, on peut retenir les questions suivantes:

Quelles mesures sont prises ou pourraient être prises pour que les apprenants potentiels aient facilement accès à des informations exhaustives et fiables ainsi qu'à des conseils quant à toutes les possibilités de formation offertes?

Est-ce que les fournisseurs actuels de formation pour adultes assurent aussi l'assistance nécessaire à la réduction des barrières qui freinent la participation (manque de moyen de transport, garde d'enfants, service de santé)? Est-ce que les fournisseurs, et les individus, ont les moyens et des incitations pour coordonner les activités de formation avec la nécessaire logistique? Dans quelle mesure existe-t-il des défauts de participation de la part des adultes dus à des fournisseurs qui ne seraient pas assez impliqués dans ce processus d'assistance matérielle? Dans quelle mesure cela provient-il d'une insuffisance de ressources?

Quels facteurs limitent et quels autres encouragent la formation de concert avec d'autres activités comme un emploi ou la recherche d'un emploi?

Lorsque les possibilités de formation dépendent des dispositifs institutionnels existants – programmes d'enseignement pour adultes, programmes de formation organisés dans le cadre du marché du travail, programmes de formation continue en milieu universitaire –, avec quelle facilité ou difficulté les adultes peuvent-ils accéder aux différentes possibilités, sélectionner celles qui les intéressent afin de les combiner en un projet de formation personnalisé?

Existe-t-il des barrières à l'entrée de nouveaux fournisseurs sur le marché de la formation des adultes (ces barrières peuvent inclure des réglementations limitant l'accès de certains nouveaux fournisseurs aux subventions publiques; des restrictions de fait sur la reconnaissance des acquis en formation; des subventions publiques indirectes aux fournisseurs qui leur permettent de pratiquer des prix inférieurs au coût réel de la formation)?

Comment les connaissances acquises dans différents cadres de formation sont-elles évaluées et reconnues? Dans quelle mesure les compétences acquises dans un cadre de formation donné – à l'occasion par exemple d'une formation continue en milieu universitaire – sont-elles signalées dans un langage compris dans d'autres cadres (sur le lieu de travail, par exemple) et inversement? Quelle place occupent les résultats de la formation lorsqu'ils sont certifiés dans les processus de décision de recrutement, de promotion et de fixation des salaires? Jusqu'à quel point les résultats acquis en formation dans une juridiction (État, province, région...) sont-ils reconnus dans une autre? Est-ce que le manque de reconnaissance est un obstacle sérieux à l'apprentissage tout au long de la vie?

Existe-t-il d'autres moyens (conseil, services d'information sur Internet, par exemple) d'intégrer plus étroitement les formations assurées dans les différents contextes?

Est-il relativement difficile pour certains groupes d'adultes d'accéder aux informations voulues, ou leur participation à des activités de formation est-elle plus compliquée en raison de problèmes liés aux divers points examinés plus haut? Comment peut-on résoudre efficacement ces problèmes?

Thème 3: Améliorer la qualité, la pédagogie et la diversité des activités de formation proposées

Il est essentiel sous ce thème de se demander si le contenu, la pédagogie et le mode de prestations des activités de formation des adultes sont adaptés aux besoins de formation et aux styles d'apprentissage de ce groupe de populations et si le cadre institutionnel est approprié. Les questions proposées ci-dessous peuvent être de plus ou moins grande importance selon le(s) groupe(s) d'adultes qui est, ou sont, retenu(s) pour l'examen thématique.

Dans quel sens la qualité, la pédagogie et la diversité des opportunités d'apprendre affectent-elles la participation des adultes jugés le plus dans le besoin?

Quelles leçons, eu égard aux approches de la façon d'enseigner, d'apprendre ou aux dispositifs de formation, peut-on retirer des programmes mis en œuvre sur le marché du travail en direction de certains groupes d'adultes comme, par exemple, les chômeurs de longue durée?

Comment pourrait-on renforcer le rôle du lieu de travail en tant que lieu central de formation pour les moins diplômés? Certaines stratégies de gestion, de supervision, de travail en équipe et/ou d'utilisation de la technologie sont-elles particulièrement efficaces pour faciliter cette formation? Dans l'affirmative, comment est-il possible de les favoriser?

Existe-t-il des stratégies particulières (formation non présentielle comme la formation à distance, le monitorat et les groupes d'auto-formation; la formation fondée sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication) qui apparaissent sous utilisées alors mêmes qu'elles sont jugées efficaces? Comment en développer plus largement l'usage?

Dans quelles conditions est-ce que des activités d'apprentissage pour le «loisir» ou à des fins non professionnelles fournissent une base de départ utile pour apprendre à des fins plus orientées vers le travail ou, du moins, améliorant l'accessibilité à une préparation professionnelle? S'attache-t-on suffisamment à rechercher le mode d'apprentissage le plus efficace pour les différents groupes d'adultes, et comment la formation peut-elle être mieux conjuguée avec l'activité professionnelle et avec les loisirs?

Est-ce que certains fournisseurs de formation ont plus de succès que d'autres pour identifier et satisfaire les besoins de certains groupes d'adultes?

Comment les gouvernements s'assurent-ils que les fournisseurs se conforment aux normes de qualité telles que celles définies par l'Organisation des systèmes d'information (ISO) ou par l'Association française de normalisation (AFNOR)? Quel est l'impact de ces différents standards de qualité sur la capacité et le bon vouloir des fournisseurs de formation à satisfaire les divers besoins de formation?

Les différents cadres de formation (y compris le lieu de travail, les programmes de formation prévus dans les politiques actives du marché du travail) satisfont-ils les besoins des différents groupes d'apprenants? Quels sont les obstacles qui empêchent la bonne mise en œuvre des stratégies qui ont fait leurs preuves?

Thème 4: Améliorer la cohérence et l'efficacité des actions gouvernementales

L'éducation et la formation des adultes, même si elles prennent de l'ampleur, restent discrètes et faibles structurellement comme financièrement. Le cloisonnement des dispositifs institutionnels, si évident du point de vue de l'apprenant adulte, se perçoit dans le manque de cohérence et de coordination à l'échelon des instances dirigeantes. Cet état de fait a ses origines dans deux classes de difficultés. Premièrement, il y a un manque d'intégration *verticale*, c'est-à-dire que les programmes d'éducation et de formation des adultes ne sont pas bien intégrés aux programmes d'enseignement initial, aux niveaux secondaire et supérieur. Deuxièmement,

il y a le besoin d'une intégration *horizontale*: les politiques d'éducation et de formation doivent être coordonnées aux autres politiques, en particulier celles de l'emploi et des affaires sociales, qui affectent le travail et le loisir de la population.

Les pratiques existantes signifient que les décideurs, dans différents domaines, ne sont pas responsables d'une stratégie partagée pour la formation des adultes et que l'opinion des apprenants quant à l'accès à des opportunités de formation n'est pas un critère pour l'évaluation, le dessin et la mise en place des politiques qui ont un impact sur l'apprentissage des adultes. Un aspect important de la coordination horizontale repose sur les rôles respectifs des autorités publiques et des acteurs privés. Différentes politiques affectent directement, ou indirectement, les incitations qui influencent la demande de formation, à la fois pour l'individu et pour l'entreprise, et l'offre d'opportunité d'apprendre, par les autorités de l'enseignement ainsi que par le secteur privé. La portée limitée des opportunités, quel que soit le cadre institutionnel, signifie que l'articulation entre ce qui doit relever du public et ce qui dépend du privé doit être clarifié et rendu plus visible. Ceci requiert un plus grand degré de coopération entre les acteurs publics et privés que ce qu'il a été de coutume d'observer dans la politique d'éducation et de formation jusqu'à aujourd'hui.

Une des conséquences de la faible coordination des politiques de formation est qu'elles ne se renforcent pas forcément mutuellement et, dans certains cas, elles peuvent même être contre productives. Une autre conséquence est qu'il peut y avoir des manques dans l'offre de formation: certains besoins exprimés par les adultes peuvent ne relever de la compétence d'aucun ministère, ni de celle d'aucune institution existante. Ce cloisonnement peut aussi vouloir dire que les gouvernements ne sont pas bien préparés à évaluer l'ensemble des besoins de formation des adultes. Une autre difficulté provient de la diffusion des bonnes pratiques et de l'aptitude des décideurs et des praticiens à tirer les leçons des diverses expériences nationales. Un problème, communément identifié lors de la conférence de Washington, concerne l'absence de communication entre la recherche, l'innovation et la pratique de tous les jours. De manière générale, les innovations efficaces restent isolées dans les hiérarchies institutionnelles. Le succès arrive souvent grâce uniquement à l'action d'individus bien inspirés, mais pas du fait d'incitations inscrites dans le système et qui récompenseraient les bonnes performances. En outre, il est rare que la réussite dans un domaine – la formation des chômeurs, par exemple – inspire le même type d'actions dans d'autres. La conférence de Washington a donné des éléments montrant un apparent paradoxe entre une abondance de pratiques innovantes pour la formation des adultes et de recherches sur ce qui fonctionne, et le flou des cadres de la politique générale et des institutions qui ne sont pas suffisamment développés pour correspondre aux besoins de formation des adultes. En résumé, le fossé est encore grand entre les pratiques exemplaires et la pratique courante.

En matière de politique de la formation, le défi principal reste le besoin de s'occuper de la question des liens entre les dimensions verticale et horizontale, évoquées plus haut. Pour réussir cela, il faut trouver les moyens d'impliquer des groupes très différents de parties prenantes – les apprenants, leurs familles et leurs communautés; les institutions officielles d'enseignement; le groupe embryonnaire des divers fournisseurs privés de formation et les organisations non

gouvernementales; le service public de l'emploi; les employeurs; les syndicats; et les gouvernements à tous les niveaux, surtout à l'échelon local. Puisqu'une grande partie de la formation des adultes a lieu dans le cadre de l'entreprise, la participation des employeurs et des syndicats est cruciale à la fois pour le développement de la politique et pour l'offre de programmes de formation. Même si les gouvernements sont dans une meilleure position pour mettre en place des cadres de décisions, tel que ceux nécessaires à la délivrance de qualifications, les fournisseurs de formation, les employeurs et les syndicats doivent être fortement impliqués dans le processus de certification et de reconnaissance des acquis en formation. Un autre domaine nécessitant une attention soutenue est l'évaluation des politiques publiques. Les participants à la conférence de Washington ont estimé que pour faire adopter une stratégie, il est essentiel d'en démontrer l'efficacité en améliorant l'évaluation des moyens mis en œuvre par les pouvoirs publics et des résultats obtenus. Ils ont remarqué que la mesure de tout un ensemble de bénéfices de la formation des adultes reste peu développée dans beaucoup de domaines comme par exemple, la contribution à une meilleure productivité, les revenus et la solvabilité fiscale; une réduction des dépenses de santé dans les tranches d'âge élevé; une contribution à l'éducation des enfants, un sens civique plus développé et une vie sociale et culturelle plus valorisante.

Les questions qui peuvent être examinées dans ce thème sont, par exemple:

Les besoins de formation des adultes ne correspondent pas forcément à la conception de la formation perçue par les responsables des politiques et des institutions compartimentées. S'il est vrai que les praticiens chargés de mettre en œuvre ces politiques sont peut-être douloureusement conscients des multiples obstacles auxquels leurs clients se heurtent en matière de formation, le mécanisme nécessaire à ce qu'ils soient entendus n'est peut-être pas en place. Est-ce que les décideurs ont les moyens d'identifier, et de satisfaire, les besoins des adultes en matière de formation et de fournir les services qui vont avec, comme le transport, la garde d'enfant ou les soins de santé? Comment peut-on évaluer les besoins des adultes dans un esprit d'ouverture ou selon une méthode qui ne conduise pas à un diagnostic partiel des besoins de formation? Comment l'offre de services de soutien logistique peut-elle être coordonnée plus efficacement?

Dans la plupart des cas, la formation des adultes n'est ni institutionnalisée ni de type scolaire et elle intervient dans des cadres autres que ceux qui relèvent de la compétence des ministères de l'Éducation et du Travail. Une bonne stratégie requiert que les pouvoirs publics envisagent l'ensemble des principaux contextes dans lesquels les adultes apprennent. Quels obstacles empêchent d'avoir une vision coordonnée des différents domaines d'action? Est-ce qu'il existe des pratiques exemplaires pour combattre la fragmentation et l'incohérence de la politique? Quels moyens permettent d'évaluer l'impact des politiques existantes sur la formation et de maximiser la complémentarité des diverses actions et des différents ministères?

Les partenaires sociaux jouent un rôle important pour à la fois offrir des opportunités de formation et en déterminer la demande. Quelles sont les approches les plus efficaces pour améliorer la coordination dans le développement et l'offre de politique entre le gouvernement

et les partenaires sociaux. Quels types de mécanismes – plans individualisés de formation, meilleure évaluation et reconnaissance des résultats de la formation – pourraient mieux lier les différents secteurs fournissant des services d'éducation et de formation, et d'une façon qui fasse que les opportunités soient plus accessibles pour les apprenants et qui réponde aux besoins des employeurs? Existe-t-il des exemples de bons accords, suite à une négociation collective, qui traitent des besoins de formation des différents adultes, facilitent la participation – par exemple, en proposant des congés de formation –, et renforcent les incitations à apprendre (par exemple, en liant les acquis en qualifications et en compétences aux salaires)?

Est-ce que les évaluations existantes traitent les questions relatives à la politique et aux programmes de coordination? Est-ce qu'elles fournissent un diagnostic utile des raisons pour lesquelles telle ou telle approche réussit ou échoue? Est-ce qu'elles prennent toute la mesure des résultats qui vont bien au-delà des objectifs des programmes de formation, par exemple, mais qui sont bénéfiques pour les apprenants? Est-il possible d'accélérer le processus d'évaluation des innovations et de mettre en application à plus grande échelle celles qui ont fait leurs preuves? Comment les pouvoirs publics et les partenaires sociaux pourraient-ils favoriser l'instauration systématique de liens entre la communauté des chercheurs, les innovateurs et le praticien ordinaire non seulement dans les activités de formation de type scolaire mais également dans les dispositifs ayant recours aux nouvelles technologies ainsi que dans d'autres cadres d'apprentissage?

Quelles nouvelles approches à la façon de formuler les politiques et de définir l'offre de programmes sont nécessaires pour qu'existe une chaîne complète de services et que la distribution en soit coordonnée?

6. Les contextes de la formation

Saul Meghnagi

6.1. Introduction

La recherche sur l'éducation a montré (cf. Jobert, Marry, Tanguy, 1995) que de nombreux chercheurs partagent un certain nombre de fondements nécessaires à l'analyse des relations entre formation et emploi: les parcours de qualification dépendent à la fois de la qualité de la formation et de celle du travail; cette qualité peut être évaluée en partant d'une définition claire de ce qu'il faut entendre par «qualification», non seulement professionnelle, mais aussi sociale; la transmission, l'élaboration et l'acquisition des connaissances se font à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes d'éducation; il s'agit du résultat d'actions intentionnelles et, en même temps, de processus naturels; on apprend en tout endroit et à tout âge de la vie; la participation à l'éducation est liée aux conditions et aux lieux de travail et de résidence.

La même recherche tend à établir une relation dialectique entre des dimensions d'étude autrefois séparées: la dimension relative aux processus de «déréglementation» des temps de vie; la dimension évolutive du travail, avec une «atypie» progressive et le développement de la précarité dans des emplois considérés autrefois comme stables; la dimension «contextuelle» dans l'acquisition de la compétence.

La présente contribution porte sur ces dimensions de l'analyse, considérant comme cruciale l'examen de leur interaction.

6.2. La déréglementation des temps de vie

La dynamique de l'évolution démographique dans tous les pays d'Europe se caractérise depuis quelques décennies par une réduction du nombre des naissances et un allongement de la durée de la vie.

Cette transformation structurelle des durées, des étapes et des degrés de normativité du cours de la vie a eu des répercussions importantes sur la manière d'être et d'agir des personnes, sur le système social, sur le marché et sur l'organisation du travail.

Deux processus distincts dans le temps sont intervenus et se sont renforcés en Europe au cours des dix dernières années (Saraceno, 1991): un processus initial d'institutionnalisation et de régulation, démographique et normative, des étapes et des séquences temporelles, devenues progressivement homogènes, entre les individus et les groupes sociaux; ensuite, un processus, toujours en cours, de dérégulation des modèles normatifs qui s'étaient affirmés précédemment.

Le premier de ces deux processus, «l'institutionnalisation du cours de la vie», a été la résultante de phénomènes liés entre eux, parmi lesquels le plus grand contrôle sur le cours de la vie exercé par le marché de l'emploi, par les entreprises et par l'État à travers la mise en place de règles relatives aux étapes et à la durée des âges spécifiques pour les choix et les parcours existentiels (par exemple, la fixation d'un âge d'accès et de sortie du marché de l'emploi, d'âges minimaux d'accès et de sortie du système scolaire, d'âges minimaux, légalement définis, pour se marier). Les contraintes découlant de l'ensemble des mécanismes de contrôle social et culturel liés à la mise en place de ces modèles se sont accompagnées de certaines formes de sécurité par rapport aux risques sociaux de la maladie, du chômage et de l'incapacité de travail.

L'ensemble de ces phénomènes et d'autres encore ont été à la base du développement du parcours de vie défini comme «normal», accompagné de l'idée qu'il existait des «âges adaptés» et des itinéraires (professionnels, familiaux, scolaires) «réguliers» ou non. L'accès à un «parcours de vie normal», indispensable pour obtenir la respectabilité sociale, a été conditionné par la situation économique des individus et des groupes, avec la persistance de différences liées à l'origine sociale, telles que des parcours éducatifs et d'emploi plus brefs et un «vieillessement» plus précoce parmi les classes de niveau moins élevé.

Ce modèle n'a pas pu servir d'idéal, du fait de l'exclusion – partielle ou totale – de certaines personnes du marché de l'emploi (personnes sous-employées et chômeurs jeunes et adultes, travailleurs de l'économie clandestine, une partie des couches rurales, la quasi-totalité des immigrés). D'autre part, le système constitué par la famille et par la division des tâches entre les sexes est devenu un aspect complémentaire à la fois de l'organisation du travail et de la structuration même de l'État social, dans lequel les femmes ont assumé la plus grande partie du travail domestique.

Le second processus, la désinstitutionnalisation des parcours de vie, caractérisé par l'introduction d'éléments de différenciation et d'hétérogénéité dans les parcours de vie, allant de pair avec un assouplissement des contraintes normatives et une moindre stabilité, représente une inversion de tendance par rapport au premier processus.

Face au chômage croissant, l'emploi a été en général moins assuré dans la durée, les étapes et perspectives de carrière sont devenues moins prévisibles, les horaires sont devenus plus flexibles, les conditions de travail moins déterminées, en même temps que s'affaiblissaient progressivement les conditions, les ressources et les formes de la protection sociale.

Graduellement, à côté du modèle précédent basé sur la sécurité, la stabilité et la régularité, se sont affirmés d'autres modèles, partiellement liés aux désirs et aux intérêts des individus ou des groupes, mais résultant généralement de processus de flexibilisation et de désinstitutionnalisation du parcours de vie. De ce point de vue, la rupture de «l'ordre» dans les parcours et dans les séquences des études, de l'emploi et de la vie sociale et familiale est emblématique; la conception diffuse d'une «normalité» par rapport à ce qui est adapté et «juste» à un âge donné s'est modifiée; les diverses formes de sécurité sociale se sont révélées inadéquates par rapport aux nouvelles conditions de vie et, surtout, d'emploi.

Cette situation semble aggravée par une contradiction qui n'est pas résolue dans le partage du travail domestique entre les sexes.

La création de nouveaux modèles de «normalité» n'est pas sans effet sur l'ensemble des trajectoires qui sont nées du fait que les femmes attendent de la part des hommes une certaine réciprocité dans le partage des tâches et des nouvelles ressources permettant de projeter leur propre parcours de vie.

Ces phénomènes peuvent entraîner non seulement le renforcement (Rossi, 1997) d'anciennes inégalités, mais aussi la création de nouvelles inégalités entre les sexes, entre les classes et entre les groupes différents en fonction de leur appartenance ethnique, de leur situation géographique ou de leur âge.

La remise en cause de droits citoyens difficilement conquis, de garanties acquises récemment et partiellement, de l'égalité entre les sexes ou de la sécurité économique au cours de l'existence produit non seulement des séquences non linéaires dans les parcours de vie, mais aussi et inévitablement des conflits entre les générations pour l'occupation des espaces et l'accès aux chances sociales, économiques et d'emploi.

L'indication de l'appartenance à une génération donnée, inattaquable au regard de l'état civil, n'est qu'un descripteur très partiel de conditions, attitudes, comportements ou façons de voir et de représenter la réalité. Les variables du sexe, de la scolarité, du diplôme, du lieu de résidence s'entremêlent en réalité avec le type d'engagements familiaux, le type de phases en cours dans la carrière professionnelle, la participation ou non à des activités de marché, avec un emploi à temps plein ou à temps partiel, stable ou précaire.

Cet ensemble de facteurs va de pair avec l'évaluation du passé, l'image du présent, la représentation du futur, une évaluation dans laquelle la situation de travail et les dynamiques socio-affectives sont liées.

Dans ce contexte, l'analyse du temps consacré à la formation occupe une place déterminante si on la lie (Cevoli, 1998) non seulement à la qualification professionnelle spécifique, mais aussi à la capacité des personnes de faire face aux changements de leurs propres conditions de vie et de travail et à leur propre transformation par rapport aux autres personnes d'âge, de sexe, de culture et d'ethnie différents.

La qualification professionnelle est fortement marquée par sa dimension sociale, et la compétence à développer est marquée par la nécessité d'élargir les espaces de référence plutôt que d'approfondir spécifiquement des contextes particuliers.

6.3. La dimension évolutive du travail

Le «caractère naturel» des comportements humains est conditionné par des croyances, coutumes, règles déclarées ou non dites, mais il est aussi lié aux transformations culturelles et,

naturellement, déterminé par le contexte social. Dans les sociétés avancées contemporaines, cette interdépendance, que nous pourrions dire anthropologique, s'identifie à travers des facteurs que nous avons nommés «institutionnalisation» et, à l'inverse, «désinstitutionnalisation» des parcours de vie. Ces facteurs dépendent d'un ensemble de dynamiques sociales et professionnelles et interagissent avec elles.

L'allongement de la phase de l'existence qui précède la vie active, par exemple, est l'une des conséquences les plus évidentes de l'allongement de la durée de la vie. De même, la transformation du temps de travail socialement nécessaire pour les diverses activités est complémentaire de la crise des systèmes publics de protection. La diffusion progressive par l'ensemble du système économique de modalités d'emploi de la main-d'œuvre plus flexibles, les niveaux de pénétration d'un nouveau modèle de relations d'emploi sont extrêmement différenciés entre les secteurs, les entreprises et surtout les personnes, et il subsiste au sein d'un même marché une pluralité de modèles de qualification, de relations d'emploi, d'accès ou non à l'emploi.

La ressource stratégique dans ce type de relations est représentée par les conditions de départ, les occasions d'apprentissage et les conditions du développement professionnel dans l'emploi. La qualité et la durée de cet apprentissage et le pouvoir que les entreprises, et plus rarement les travailleurs, exercent sur cet apprentissage décident du type de relation d'emploi auquel les travailleurs auront accès. Plus la formation est longue, complexe et rare sur le marché, plus les travailleurs accéderont à des relations d'emploi protégées de la concurrence et à de nouvelles occasions d'apprendre. Plus les travailleurs seront en mesure de gouverner leur propre parcours de formation, plus leur pouvoir augmentera face aux entreprises et au marché. Dans un climat de déréglementation du marché de l'emploi, diverses logiques d'échange se mettent ainsi en place.

Au niveau le plus bas se situe, pour ce qui est des entreprises, l'acquisition de prestations qui nécessitent un apprentissage limité, qui n'exigent pas de régularité et qui tendent à produire des rapports de travail instables. Les jeunes faiblement scolarisés pourront être les principaux utilisateurs de ce marché de l'emploi. À un niveau légèrement supérieur, des prestations qui, sans exiger un apprentissage, vont de pair avec une certaine régularité et fiabilité donnent lieu à des relations d'emploi prévoyant des garanties légales, sans pour autant exclure la possibilité de licenciement en cas d'obsolescence. De cette catégorie font partie surtout les sujets d'âge et de scolarité moyens ainsi que les travailleurs plus âgés. Pour un pourcentage important des travailleurs, la capacité/disponibilité à devenir objet d'investissements conséquents dans la formation sur le plan technique et organisationnel s'échange contre la stabilité des relations d'emploi et l'accès à des parcours de carrière plus ou moins longs à l'intérieur de rapports de confiance. Les carrières rapides et rémunératrices et les environnements moins contraignants sont offerts à ceux qui disposent de qualifications rares sur le marché et promettent d'apporter des prestations complexes sur le plan technique et de la gestion. La compétence, dans ces cas, s'acquiert à travers des parcours de formation et professionnels complexes, la carrière se construisant à travers divers parcours de mobilité, en passant d'une entreprise à l'autre, d'un emploi salarié à un emploi autonome, de l'industrie au tertiaire. Dans ce cas, la stabilité de l'emploi dépend davantage du choix des travailleurs que de la volonté des entreprises.

Cette modulation articulée des politiques d'entreprise se concrétise: dans l'utilisation de divers canaux de recrutement (particularistes et universalistes) et de divers critères (collectivistes et individualistes) selon le type de qualités et de compétences que l'on veut sélectionner pour les divers domaines professionnels; dans le montant et la qualité variables des investissements de formation directement réalisés par les entreprises. Cette dynamique ne rend pas compte de «l'atypie» croissante de l'emploi qui se développe en dehors du système mis en place et défini par l'action des entreprises.

En réalité, la distinction tranchée entre emploi et chômage semble aujourd'hui dépassée, alors qu'apparaît la nécessité de tenir compte de la multiplicité possible des formes d'emploi et des diverses situations possibles d'emploi temporaire et précaire, surtout pour les individus faiblement scolarisés et sans qualification. Le travail (et son absence) définissent dans la pratique la relation entre l'organisation séquentielle du temps sur une longue période, l'organisation quotidienne du temps, la configuration des divers mondes relationnels et symboliques de l'individu, les formes d'identification rendues possibles par l'expérience du travail et par les caractéristiques de l'emploi.

Dans cette optique, des études provenant de diverses disciplines (voir, également pour les références, Accornero, 1997, et Reyneri, 1997) ont clarifié les relations entre divers segments de la base économique, mécanismes de cumul des inégalités entre zones géographiques, modalités de distribution des ressources entre les divers secteurs de la population, transformations sociales et culturelles. Ces travaux visaient notamment à élaborer des concepts capables de rendre compte de la composition, de plus en plus articulée, des classes sociales et de segments du marché de l'emploi qui restent en dehors des catégories traditionnelles. En particulier, on a mis en évidence (Wilson, 1997) l'ampleur du problème que rencontrent ceux qui risquent dans certaines régions de rester chômeurs, sous-employés ou semi-employés, pendant des périodes plus ou moins longues, même en adoptant l'hypothèse de la croissance la plus élevée possible. L'analyse de la structure sociale a révélé l'existence de composantes de la main-d'œuvre sorties ou chassées du processus productif, découragées ou retardées dans l'accès à l'emploi. Dans ce dernier cas, il s'agit surtout de personnes sans emploi mais employables, souvent de femmes et de jeunes au-delà de l'adolescence, qui alimentent le vaste domaine du travail au noir, du travail précaire et, dans bien des cas, du travail clandestin.

Les recherches se sont basées sur ces données pour décrire (voir notamment Gelpi, 1997) les formes d'inclusion et d'exclusion de la formation et d'un marché de l'emploi dont les caractéristiques sont toujours plus compliquées en raison des liens existant entre les lieux et les formes de la production et de la distribution au niveau national et international.

Le processus de flexibilisation du travail, caractérisé par une rupture par rapport à un modèle de l'emploi salarié permanent, a pour conséquence directe une augmentation du nombre des individus qui ont des itinéraires d'emploi discontinus. Si les transformations actuelles des économies occidentales font apparaître comme souhaitables de nouveaux modèles de pratique et de culture du travail, dans lesquels les diverses typologies de travailleurs peuvent rencontrer une pluralité d'options par rapport aux diverses phases de la vie, en l'état actuel bien des

difficultés doivent être surmontées, qui naissent du fait que des relations d'emploi flexibles et discontinues ne garantissent pas, en raison de leur structure et des caractéristiques des systèmes actuels de protection sociale, un niveau de protection et des rémunérations analogues aux relations de travail permanentes.

Le problème des droits investit la négociation entre les partenaires sociaux, puisqu'il s'étend (Rainbird, 1990) des aspects de la protection du revenu (des garanties d'uniformité de traitement sur le plan salarial entre travailleurs «normaux» et travailleurs «flexibles» à la possibilité de bénéficier de diverses formes d'indemnité de chômage pour les périodes de non-travail) à tous les autres systèmes qui protègent le travailleur à durée indéterminée (maladie, maternité, retraite, représentation syndicale – la possibilité de bénéficier de décharges syndicales et, d'une manière générale, des droits et pouvoirs de représentation). Et si les formes flexibles d'emploi, pour les individus fortement qualifiés, peuvent également entraîner une meilleure employabilité de ceux qui possèdent cette qualification, pour les individus faiblement scolarisés le travail discontinu est en général peu qualifiant, non reconnu, et il n'offre pas de perspectives de croissance professionnelle.

En résumé, si l'on veut parler d'une relation entre formation et travail, il est nécessaire d'approfondir la nature du travail en question, de définir la formation visant à renforcer la position des individus sur le marché, d'analyser les conditions d'une évolution positive éventuelle vers des formes de travail plus riches en contenu, de chercher enfin des possibilités et modalités de croissance professionnelle et de progression sociale.

6.4. La dimension «contextuelle» de la compétence

L'action du *connaître*, guidée de manière importante par la maîtrise de la langue et, plus généralement, par les systèmes symboliques, dépend du rapport dynamique entre connaissances et expériences. En réalité, toute personne grandit à travers une acquisition progressive de savoirs, résultant de l'analyse, de l'élaboration et de la transformation constantes des objets de l'expérience. Cette construction progressive s'accompagne d'une augmentation à la fois de la quantité et de la qualité des informations acquises, du degré de sophistication de leur traitement, mais aussi de la conscience de ce que l'on sait et de la manière dont il est possible de développer et de transmettre son savoir.

L'identification des stratégies les plus adéquates à cette fin, dans une situation donnée, se fait par la mise en œuvre de connaissances générales et de compétences spécifiques, de savoirs formels acquis à l'intérieur d'un parcours ordonné d'études et de savoirs obtenus de manières diverses.

La qualification professionnelle notamment apparaît (Schwartz, 1995) non pas tant comme le résultat, qui de toute façon ne peut être exclusif, d'actions de formation que comme le résultat de «greffes» d'expériences de travail sur des savoirs théoriques et pratiques; elle se renforce grâce au contrôle et autocontrôle progressif par l'individu de ses propres ressources; elle se développe grâce à l'utilisation des connaissances que permet ce contrôle, dans des situations différentes de

celles dans lesquelles elles ont été acquises; elle s'enrichit grâce au travail qui, dans les différents environnements opérationnels, est décodifié, réinterprété, reconstruit dans la tête.

La qualification professionnelle est le résultat (Meghnagi, 1992) d'un processus de formation qui ne peut s'épuiser dans aucune structure de formation, ni se réaliser exclusivement dans l'exercice d'une profession. Elle se configure, de manière différenciée selon les personnes, comme une ressource individuelle de connaissances et de compétences permettant de faire face à des circonstances opérationnelles diverses au fil du temps. Le parcours de qualification de la plupart des individus n'est pas, en substance, le résultat d'un ordre séquentiel de trajets de formation programmés, organisés, contrôlés et évalués. Il s'agit au contraire d'un parcours accidenté, dans lequel les expériences diverses d'éducation formelle et de pratique du travail alternent, et dans lequel les ressources cognitives extrêmement variées sont progressivement combinées pour déboucher sur une qualification.

La «qualification» peut donc être définie comme la possession de compétences adéquates pour l'exercice de tâches définies ou la capacité d'établir, en puisant dans les aptitudes nécessaires et les savoirs maîtrisés, des liens permettant de faire face à une situation donnée.

La compétence professionnelle («l'expertise», comme la qualifient les études auxquelles nous faisons référence ici – voir Ajello et Meghnagi, 1998), peut être décrite comme un ensemble complexe et articulé d'aptitudes et de capacités résultant d'une synthèse conceptuelle et opérationnelle d'aspects théoriques en partie liés à des contenus disciplinaires, et d'expériences concrètes. Elle est le résultat d'une qualification à la fois initiale et continue. Elle s'exprime sous des formes cohérentes et, en partie, conditionnées par l'environnement organisé. Elle révèle un niveau de sophistication qui dépend des possibilités objectives et des capacités subjectives d'analyse, de compréhension, d'incidence sur l'environnement, susceptibles de croître dans des formes et des lieux divers dont la vocation n'est pas forcément la formation.

Les compétences essentielles dans tout travail comportant un minimum de possibilités de choix ont en réalité trait à la «prise de décisions» et à la «résolution de problèmes» sous des formes diverses et à différents niveaux professionnels.

La résolution des problèmes est le résultat d'un processus d'élaboration d'informations, possédées ou disponibles, finalisées à chaque fois de manière différente par rapport aux questions à aborder. En fait, les situations de «résolution de problèmes» dépendent souvent de problèmes dont la résolution exige une structuration différente des savoirs que l'on possède partiellement ou intégralement. Ce n'est pas par hasard que la capacité de résoudre les problèmes représente souvent la capacité de bien poser ces derniers, le résultat d'un processus de compréhension et de représentation, le résultat de stratégies de conceptualisation et d'organisation originale des données, et parfois le produit d'actes de création par rapport aux conditions existantes et d'adaptation à des situations non encore vécues. La prise de décisions est immédiatement liée à la manière dont les problèmes sont posés et aux questions qui en découlent de manière cohérente.

La compétence ne représente donc pas un absolu. Il s'agit plutôt d'une variable dépendante qui interagit avec le contexte organisé dans lequel elle s'exprime. Elle acquiert sa propre

caractérisation et dimension dans les environnements particuliers, sur le poste de travail, dans les secteurs ou les segments de production dans lesquels elle est «située».

À cet égard, la qualification se précise dans sa dépendance par rapport à des connaissances et à des capacités mises en œuvre dans un contexte donné. Elle est liée aux formes et aux rapports existant entre les contenus des connaissances, leur utilisation, leur contrôle, leur élaboration et ré-élaboration. L'inadaptation par rapport à ces contenus apparaît par conséquent comme l'absence d'instruments adéquats pour permettre une ré-élaboration constante et indispensable du savoir possédé, afin d'en acquérir un autre ou de pouvoir en faire une nouvelle utilisation pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions.

La construction de capacités et de connaissances se fait également dans le cadre d'un processus qui n'est pas limité exclusivement au contact avec la réalité, matérielle ou symbolique, mais qui est plutôt déterminé par une médiation sociale favorisée par l'interaction avec des sujets, plus compétents ou de même niveau, avec qui se développe une dynamique fondée sur le dialogue. L'échange linguistique et cognitif se réalise sous diverses formes autour des «objets» de la connaissance.

Cette interaction est déterminante pour favoriser ou non les potentiels de développement que chaque personne possède. Elle soutient en réalité l'individu sur le plan émotionnel, lui permet de partager ses difficultés, d'analyser les problèmes sous une forme socialisée, de faire des observations, d'expliquer ses points de vue, de vérifier s'ils sont admis ou non par les autres, de construire dans le cadre d'un échange cet «échafaudage» conceptuel nécessaire pour des acquisitions ultérieures.

Le «contexte social» guide de diverses manières l'élaboration des connaissances, favorise la collecte, la compréhension, l'analyse, la systématisation des données de l'expérience, et permet la construction du savoir par l'individu. De ce point de vue, le contexte de travail peut être ou non un environnement éducatif.

La qualification, en définitive, doit être considérée non pas comme une matière en soi, mais plutôt comme un outil efficace dans un contexte spécifique. Elle doit être liée à des environnements particuliers, à la réalité sociale, à la situation d'emploi, aux secteurs ou aux segments de production dans lesquels elle est «située» et elle s'exprime. Elle ne peut être définie de manière globale sur la base de prestations prédéfinies faisant référence à un programme théorique de formation ou de pratique. Elle doit au contraire être évaluée positivement, pour ce qu'elle encourage, en termes de savoir et d'aptitudes. Cette approche suppose deux conditions préalables essentielles: la mise en œuvre de dispositifs de participation et la fin de la distinction souvent établie entre compétence sociale et compétence professionnelle.

Une telle définition complique évidemment toute opération diagnostique qui utilise à des fins d'analyse des indicateurs se rapportant aux seules connaissances et aptitudes abstraites. Elle implique un examen rigoureux des caractéristiques et des conditions de travail et doit aborder par ce biais la négociation et l'évaluation des rapports conclus entre les divers partenaires sociaux engagés sur le terrain de la formation.

Bibliographie

Accornero, Aris. *Era il secolo del lavoro*. Bologne: Il Mulino, 1997.

Ajello, Anna Maria; Meghnagi, Saul. *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Bologne: Il Mulino, 1998.

Cevoli, Marida. Mutamenti nel lavoro e mutamenti dei lavori. In Ajello, Anna Maria; Meghnagi, Saul. *La competenza tra flessibilità e specializzazione*. Bologne: Il Mulino, 1998.

Gelpi, Ettore. *Éducation des adultes: inclusion et exclusion*. Rennes: Atopies, 1997.

Jobert, Annette; Marry, Catherine; Tanguy, Lucie. *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin, 1995.

Meghnagi, Saul. *Conoscenza e competenza*. Turin: Loescher, 1992.

Rainbird, Helen. *Training Matters: union perspectives on industrial restructuring and training*. Oxford: Blackwell, 1990.

Reyneri, Emilio. *Occupati e disoccupati in Italia*. Bologne: Il Mulino, 1997.

Rossi, Nicola. *Meno ai padri più ai figli*. Bologne: Il Mulino, 1997.

Saraceno, C. *Dalla istituzionalizzazione alla de-istituzionalizzazione dei corsi di vita femminili e maschili*. exposé présenté lors du Congrès international «I tempi, i lavori, le vite», 18 et 19 avril, Turin, 1991.

Schwartz, Bertrand. *Modernizzare senza escludere*. Rome: Anicia, 1995.

Wilson, William Julius. *When work disappears: the world of the new urban poor*. New York: Alfred A. Knopf, 1997.

7. La formation dans le contexte de réduction du temps de travail

Jacques Trautmann

7.1. Introduction

Mon propos s'appuie sur l'histoire de la formation en France et sur la législation qu'elle a produite. L'intérêt porté au temps de la formation y trouve une actualité particulière parce que le sujet du temps de travail provoque aujourd'hui des débats passionnés autour de l'obligation prochaine pour les employeurs de réduire la durée hebdomadaire du travail à 35 heures. Mais la question de l'articulation entre temps de formation et temps de travail est ancienne. Cela fait 30 ans qu'elle fait l'objet de négociations entre partenaires sociaux, et entre ceux-ci et la puissance publique, c'est-à-dire les ministères chargés de l'emploi, de la formation professionnelle ou de l'éducation ainsi que le législateur. Soulignons que le problème ainsi posé d'une synchronisation des temps présuppose une conception de la formation qui en fait une activité particulière identifiable par le temps propre qui lui est consacré.

Or on ne peut s'interroger sur le temps disponible pour la formation des actifs, ceux qui sont sur le marché du travail, en emploi ou chômeurs, autrement dit sur le temps que prend la formation sur d'autres activités, sans se confronter au temps de travail qui reste l'activité centrale pour cette population. Le temps apparaît à cet égard comme un indicateur pertinent de la valeur socialement attribuée à une activité, en l'occurrence la formation; à la fois le temps comme durée (on y consacre beaucoup ou peu de temps), mais aussi le temps comme moment choisi dans l'organisation de la temporalité sociale, enfin un temps qui, sous ces deux aspects, a par ailleurs un coût, dès lors qu'il interfère avec le temps de travail.

Mais s'agissant de cette activité bien particulière qu'est la formation, terme générique mais vague qui recouvre tout ce qu'on appelait dans les années 70, éducation des adultes, formation professionnelle continue, promotion sociale, éducation populaire, éducation ou formation permanente, récurrente, etc., les buts qu'on y poursuit ont le plus souvent rapport au travail: celui qu'on exerce ou celui auquel on aspire, dans une perspective de promotion professionnelle. Dès lors, beaucoup considèrent que la formation des actifs doit s'effectuer sur le temps de travail, ce qui est notamment le point de vue des organisations syndicales à quelques nuances près. Ainsi en France, où l'approche juridique marque fortement les représentations du champ de la formation (droit à la formation, obligation de former), la mesure du temps qui lui est consacré revêt un caractère central.

Quel partage arbitrer entre le temps de travail qui continue à structurer l'ensemble des temps sociaux et le temps de formation, surtout lorsqu'on prétend englober dans la formation la diversité de ses modalités? La manière de répondre à cette question s'est beaucoup

transformée depuis les années 60, notamment en raison de l'accélération de l'évolution vers la réduction du temps de travail, et les compromis trouvés n'ont pas été durables.

La première observation que je voudrais développer est que les négociations qui ont conduit à la loi de 1971 ont objectivement traité le temps de formation comme une réduction du temps de travail. Dans ces conditions il est logique que la perspective d'une réduction forte du temps de travail recherchée en tant que telle entraîne une remise en cause du principe de la formation dispensée sur le temps de travail.

Ma seconde observation portera sur le fait que l'importance plus grande accordée par les employeurs à la formation de leurs salariés les a bien normalement amené à se préoccuper de la bonne gestion des temps que ces derniers passaient en formations, à vouloir en contrôler l'usage, voire à en externaliser au moins une part lorsque les formations étaient de longue durée.

Ma troisième observation concerne, en contraste avec les points précédents, la place de la formation dans le temps non travaillé, le temps libre d'abord, mais aussi le temps vacant du chômage.

Dans ce contexte, la réduction du temps de travail va-t-elle déboucher sur un déplacement du temps de formation transféré du temps de travail vers le temps libre? Dans mon quatrième point je voudrais insister sur les limites à cette externalisation du temps de la formation, mais aussi sur le caractère incontournable de la négociation de nouveaux compromis entre partenaires sociaux.

Enfin, pour terminer, j'examinerai les enjeux d'un développement possible de la formation sur le temps libre, dont il ne faut pas s'attendre à ce qu'il se fasse de façon spontanée. Il y a là en particulier un domaine d'action publique qui me paraît important, mais dont les autorités publiques ne semblent pas avoir pris encore la mesure, en particulier les collectivités territoriales qui ont désormais la compétence en la matière, puisque la formation fait partie des compétences que l'État leur a décentralisées.

7.2. Le droit au congé de formation

Ce qui a caractérisé les années 50-60, qui ont conduit à la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, est une représentation du temps de la formation qu'il est légitime d'imputer sur le temps de travail: c'est un temps de congé. Le terme apparaît d'abord avec le congé d'éducation ouvrière (loi de 1957) qui correspond à un temps de formation syndical et le congé pour la formation d'animateurs pour la jeunesse (1961) ⁽²⁴⁾. Mais il prendra toute son importance avec la loi de 1971 qui généralise l'accord interprofessionnel de 1970. Ainsi, l'émergence de la notion française d'un droit à la

⁽²⁴⁾ Au milieu des années 50, plusieurs propositions de loi d'origine parlementaire ont été déposées pour instituer des congés éducation, cf. Palazzeschi, Y. *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français*. L'Harmattan, 1998.

formation doit se comprendre comme celle d'un droit dont on peut se prévaloir à du temps, un temps à consacrer à la formation.

De l'accord fondateur entre les partenaires sociaux en 1970, on retiendra simplement qu'il posait le principe d'une légitimité de l'absence au travail pour formation (le terme de congé n'y figure pas) et qu'il fixait des objectifs quantitatifs quant au nombre d'heures d'absence au travail dans les entreprises qui devaient être consacrées à la formation. Il faut d'ailleurs souligner qu'il n'y avait pas de distinction faite entre les formations suivies à l'initiative du salarié et celles qui l'étaient par décision de l'employeur. Ceci renvoie évidemment à une représentation de la formation conçue essentiellement sous la forme de cours ou de stages, hors des lieux de travail. Cette ambiguïté, qui confondait la possibilité pour un salarié de s'absenter, tout en étant rémunéré, pour suivre une formation de son choix, professionnelle ou non, et l'obligation qui pouvait lui être faite de participer à un stage d'adaptation ou de perfectionnement pour l'exercice de son travail, a permis la signature de cet accord en postulant que toute formation était en définitive dans l'intérêt à la fois du salarié et de l'entreprise.

Ensuite, dans l'application concrète, il appartenait aux employeurs d'organiser des formations servant l'intérêt de leur entreprise pour tout ou partie du volume d'heures qui devaient être consacrées à la formation, ou d'en laisser un emploi non prescrit aux salariés. Mais l'essentiel à considérer ici est que même les formations utiles, voire indispensables pour le travail, étaient envisagées comme une réduction du temps de travail.

Il a ensuite fallu attendre jusqu'en 1982 pour que soit nettement distingué le temps de formation à l'initiative du salarié qui méritait d'être considéré réellement comme un congé, et le temps de formation géré par l'employeur dans le cadre du plan de formation de son entreprise⁽²⁵⁾. Cet accord entre partenaires sociaux qui crée le congé individuel de formation, entériné par la loi en 1984, reconnaît cette fois clairement un droit à une réduction du temps de travail, sur une période déterminée, pour se former pendant une durée globale pouvant aller jusqu'à 1200 heures, avec maintien de la rémunération. Cela ne signifie pourtant pas, a contrario, que le temps de formation relevant du plan de formation soit considéré comme du temps de travail. La représentation selon laquelle ce temps de formation nécessaire à l'entreprise correspond aussi à une absence au travail a continué à prévaloir chez les employeurs comme chez les salariés.

Il faut toutefois aussi souligner que si ce droit au congé formation, à ce temps de formation pris sur le temps de travail, a une valeur paradigmatique, son application réelle est beaucoup plus modeste: dans les meilleures années on n'a pas dépassé les 34 000 bénéficiaires de congés individuels de formation (en 1994)⁽²⁶⁾, à comparer avec les plus de 3 millions de salariés formés dans le cadre des plans de formation des entreprises. Il n'en reste pas moins, qu'en France, la représentation selon laquelle le temps de formation, quel que soit l'objet de cette formation,

(25) La nécessité d'opérer cette distinction avait été posée dès 1974 par un arrêt du Conseil d'État. Il aura fallu ensuite 8 ans pour que les partenaires sociaux parviennent à un nouveau compromis: Guilloux, Patrick. *Le congé individuel de formation*. L'Harmattan, 1998.

(26) Ils sont redescendus à moins de 25 000 en 1996: cf. les annexes formation professionnelle aux projets de loi de finances.

s'impute sur le temps de travail est largement dominante. Cela se traduit de plusieurs façons: d'un côté ont été créés de nouveaux congés de formation ayant des objets spécifiques, mais pas toujours rémunérés (congé sabbatique, congé pour examen ou pour un bilan de compétences, ou destinés aux élus, aux pompiers volontaires, etc.); d'un autre les formations suivies hors temps de travail ne font pas l'objet d'enquêtes, on constate simplement que les financements des Conseils régionaux consacrés aux formations de promotion sociale sont en forte régression.

7.3. Le management du temps de formation

Du point de vue de la logique interne à l'entreprise, y a-t-il nécessité à consacrer une part du temps de travail pour former les salariés, ou l'entrepreneur le fait-il parce qu'il lui faut se conformer à des obligations qui lui sont imposées? Certaines entreprises, notamment parmi les plus grosses, n'ont pas attendu la loi de 1971 pour considérer que la formation faisait partie des instruments nécessaires à la gestion de leurs ressources humaines. Mais la plupart ne s'y sont intéressées qu'à partir du moment où elles se sont trouvées devoir appliquer la règle dite d'obligation de participation à la formation continue, les contraignant à un minimum de dépenses pour la formation, d'abord de 0,8 % de la masse salariale, passé aujourd'hui à 1,5 %. En réalité le niveau moyen de ces dépenses pour l'ensemble des entreprises de plus de 10 salariés se situe à plus du double de l'obligation légale. Cela traduit le fait que le plus grand nombre d'entre elles estiment désormais que de telles dépenses répondent d'abord à une nécessité interne.

Les obligations externes pourtant subsistent et particulièrement de deux types. L'une résulte des négociations entre partenaires sociaux, parfois au niveau de l'entreprise, plus souvent à celui de la branche, voire au niveau interprofessionnel. Ainsi peuvent être fixés des priorités conventionnelles à former des personnels peu qualifiés comme on l'observe dans les accords qui s'inscrivent dans le cadre du capital de temps de formation. Un autre exemple est donné par les accords portant sur les formations en alternance qui font obligation aux entreprises de contribuer à leur financement, mais pas nécessairement à accueillir des jeunes avec de tels contrats. À cet égard, le taux de consommation des crédits ainsi collectés peut être un indicateur de la tendance des entreprises à intégrer ce type de formation dans leur activité, donc dans le temps collectif de travail, ou au contraire à s'en remettre à d'autres employeurs pour le faire.

L'autre type de contrainte est d'ordre jurisprudentiel puisque les juges peuvent être conduits à estimer un licenciement abusif s'il est consécutif à un changement d'affectation qui n'a pas été accompagné d'une formation mettant le salarié en capacité d'exercer sa nouvelle mission, et ils peuvent à présent se fonder pour cela sur un arrêt de la Cour de Cassation. De telles formations qui engagent la responsabilité de l'entreprise ne peuvent évidemment avoir lieu que sur le temps de travail.

Il convient cependant d'insister sur la diversité des modalités que prennent ces formations au sein de l'entreprise. Assez curieusement, la loi de 1971 n'a fixé aucun objectif ni seuil portant sur un volume d'heures travaillées à consacrer à la formation alors que l'accord interprofessionnel sur lequel il s'appuyait avait au contraire fixé un seuil de 1 % du temps de travail de

l'ensemble des salariés (et 2 % de celui des cadres). Le développement des formations en situation de travail, en particulier dans les petites entreprises, si elles induisent des coûts notamment pour rémunérer les formateurs ou les tuteurs, offre bien des exemples où l'on ne peut identifier un temps de la formation distinct du temps de travail. Néanmoins, les bilans annuels établis par le ministère du travail montrent que le nombre d'heures stagiaires en entreprises reste élevé et ne fléchit pas.

En revanche, la durée moyenne des actions s'est réduite à moins de 40 heures alors qu'elle avait atteint 60 heures dans les années 80, ce qui traduit manifestement une volonté de gérer plus rigoureusement la part du temps de travail affecté à de la formation. Cette même tendance à la réduction du temps alloué à la formation s'observe dans la mise en œuvre du capital de temps de formation créé par une loi de 1993. Il suffit d'en retenir, pour notre propos, que cette mesure permet de réintégrer dans le plan de formation la moitié des moyens destinés au congé individuel de formation, sous certaines conditions, avec pour conséquence notable la réduction très importante des durées de formation.

Mais l'évolution la plus remarquable dans le management du temps de formation est à présent celle que résume la notion de co-investissement. On entend par là un accord conclu entre un employeur et un salarié pour qu'une formation dont le coût pédagogique est pris en charge par l'entreprise se déroule pour partie sur le temps libre du salarié. Une loi de 1991 en a fixé le cadre. Ce principe n'a connu que des applications très limitées jusqu'ici, mais la loi sur les 35 heures constitue désormais une nouvelle opportunité pour le développer. Et en effet on observe que certains accords de branches ou d'entreprises l'ont explicitement intégré: en contrepartie de la réduction du temps de travail, une part du temps libéré peut être consacré à des formations financées par l'entreprise. Mais il est encore trop tôt pour en évaluer l'application effective.

7.4. La formation sur le temps non travaillé

La forte valorisation en France du droit à la formation sur le temps de travail a eu pour contrepartie un désintérêt pour les formations sur le temps libre, plus net semble-t-il que dans d'autres pays de l'Union européenne. Est-ce le résultat d'une évolution sociologique irrésistible? D'aucuns l'affirment, comme D. Mothé, lorsqu'il constate: «personne n'a obligé personne. Simplement, pour emplir leur temps libre, les salariés ont choisi, des produits qui les divertissent et les font rêver plutôt que des produits qui accroissent leur connaissance et leur donne envie de participer à la création culturelle, politique, ou aux débats sur les grandes questions philosophiques»⁽²⁷⁾.

Plus optimiste, N. Terrot estime à environ 500 000 personnes qui sont inscrites dans des formations dites de «promotion sociale», essentiellement en cours du soir, au CNAM, dans des établissements scolaires ou des universités, au Centre national d'enseignement à distance ou dans les centres de préparation aux concours de l'administration. Il y ajoute 3 à 400 000

⁽²⁷⁾ Daniel Mothé (1999), *Le temps libre contre la société*, Desclée de Brouwer, p. 50.

étudiants adultes inscrits dans les cycles d'études ordinaires des universités⁽²⁸⁾. Mais en l'absence d'enquêtes précises, on peut craindre que ces effectifs soient surestimés.

Je me contenterai de remarquer qu'au regard de l'économie de la formation, la demande individuelle est considérée comme non solvable, et que les organismes de formation préfèrent chercher le financement de leur activité auprès des entreprises et des institutions publiques, alors que celles-ci progressivement renoncent à financer des formations ayant pour finalité la promotion sociale ou une culture générale. Les Conseils régionaux, qui sont compétents en la matière, semblent vouloir oublier qu'il ne peut y avoir de demande de formation sur le temps libre sans une offre de formation qui la structure et l'oriente.

Il faut reconnaître que l'État ou les Conseils régionaux ont depuis vingt ans une autre priorité qui est la lutte contre le chômage, et celui des jeunes en particulier. En ce domaine en revanche l'offre publique de formation, essentiellement assurée par des organismes privés mais sur financements publics, a été et reste importante. Mais dans ce cas, il ne s'agit plus de favoriser la formation sur le temps libre, c'est plutôt l'occupation d'un temps vacant qui est proposée, sous couvert de mesures pour l'emploi. On peut d'ailleurs estimer qu'une part de ces actions de formation permet aux employeurs d'externaliser la prise en charge de certains de leurs besoins de formation, lorsqu'elles répondent à la demande d'entreprises de former des candidats à un recrutement. Il est remarquable aussi qu'un demandeur d'emploi n'est autorisé à suivre une formation, au risque de perdre ses indemnités de chômage, qu'à la condition que le stage bénéficie d'un agrément des pouvoirs publics, qui n'est accordé que s'il débouche sur des placements en emploi.

Si les moyens publics pour la formation sont ainsi concentrés sur la population sans emploi, il convient d'ajouter qu'ils ne bénéficient pas aux personnes qui se trouvent dans cet entre-deux du chômage et de l'emploi, occupant des emplois précaires et/ou à temps partiel contraint. Censés disposer de davantage de temps libre que les autres travailleurs, ils n'ont pas pour autant d'opportunités de se former parce qu'il n'existe que très peu de possibilités de prise en charge des coûts de formation et que l'offre existante est mal adaptée à la flexibilité de leurs horaires et à l'alternance aléatoire de leurs périodes d'emploi et de non emploi.

À cet égard, la généralisation de la réduction du temps de travail attendue de l'application des 35 heures, dans la mesure où elle s'accompagne d'une flexibilisation des rythmes de travail, ne permet pas d'augurer un développement de la formation sur le temps libre, et d'autant moins si les pouvoirs publics persistent à ne pas y accorder de moyens.

7.5. Des limites au transfert de la formation du temps de travail au temps non travaillé

Le mouvement général de rationalisation des coûts de la formation par les entreprises, et donc tout particulièrement de la gestion du temps de travail réservé à des formations, prend ainsi

⁽²⁸⁾ Noël Terrot (1997), Histoire de l'éducation des adultes en France, L'Harmattan, p. 320.

des formes très diverses. Et la législation sur les 35 heures ne peut qu'accélérer ce processus. Elle oblige notamment les partenaires sociaux dans l'entreprise à négocier sur ce qu'ils entendent comme travail effectif. Et ce ne sont pas seulement les pauses qui sont en jeu, mais tout ce qui constitue l'environnement du travail proprement productif, le temps de sa préparation, celui pris par le règlement des dysfonctionnements, etc. De ce point de vue, la formation, même prescrite par l'encadrement, représente un temps de travail non productif. Sans doute n'en sommes-nous plus à considérer que le temps de formation est un temps d'absence au travail, mais il fait bien partie de ces temps qu'il faut économiser.

La solution peut-elle consister dans la négociation d'un compromis dans lequel les temps de formation seraient pris sur le temps libre des salariés? En tout état de cause, cette hypothèse ne peut s'appliquer que pour certaines modalités de formation et ne peut être envisagé comme un principe général. Par nature, les formations en situation de travail ne peuvent être concernées. Il semble également très contestable de concevoir que les formations courtes qui ont un caractère prescrit puisse être suivies hors du temps de travail, cette fois pour des motifs juridiques. Pour ces formations d'adaptation des nouveaux embauchés à leur poste de travail, ou destinées à accompagner des changements techniques ou d'organisation, la contestation d'un salarié ne pourrait aboutir qu'à la reconnaissance que ce temps de formation correspond à un temps de travail effectif au regard du droit du travail, en raison de l'obligation faite au salarié de s'y soumettre.

En revanche, dans certaines entreprises tout au moins, les grandes en particulier, une part des actions relevant du plan de formation correspond à une offre faite aux salariés invités à s'y inscrire de façon volontaire. Tel est notamment le cas des actions suivies au titre du capital de temps de formation. Pour celles-ci, en effet, on ne peut exclure a priori qu'un accord d'entreprise puisse définir des règles selon lesquelles tout ou partie de ces formations aient lieu sur du temps libéré par la réduction du temps de travail. On constate ainsi que les accords sur les 35 heures conclu chez Danone, Renault ou Peugeot prévoient l'attribution de crédits-formation aux salariés leur donnant accès à des formations organisées et financées par l'entreprise mais suivies sur leur temps libre.

Ce cas de figure particulier permet de souligner a contrario qu'un employeur ne saurait exiger de ses salariés qu'ils acquièrent de nouvelles compétences en s'organisant par eux-mêmes pour suivre des formations sur leur temps libre⁽²⁹⁾. Les organisations syndicales et les instances représentatives du personnel ne pourraient d'ailleurs que s'opposer à une telle formule qui conduirait à les priver de tout droit de regard et de négociation sur la politique de formation de

(²⁹) Jean-Marie Luttringer observe que si les employeurs expulse la formation hors du temps de travail effectif, ils s'apercevront alors «que le fait de renvoyer la formation à la sphère de la vie privée les prive de pouvoir sur la formation, composante essentielle du pouvoir de gestion et de direction», in *Négocier de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation*. Pour, n° 162, juin 1999, p. 198.

l'entreprise ⁽³⁰⁾. On constate ainsi que les possibilités d'externalisation du temps de formation hors du temps de travail restent en définitive très limitées.

Il demeure toutefois une question par rapport à l'articulation entre temps de travail et temps de formation, celle de la légitimité de l'absence au travail pour le motif de la formation. La réduction du temps de travail peut-elle justifier d'abandonner le principe du congé de formation, qu'il s'agisse du congé individuel de formation, du congé sabbatique ou des congés à objets spécifiques? Le risque existe si l'on considère que d'ores et déjà les moyens financiers du congé individuel ont été considérablement réduits. Même si ces congés ne concernent qu'une minorité de salariés, ils constituent des droits pour les travailleurs et leur remise en cause serait indubitablement une régression, donc une démission des pouvoirs publics.

7.6. Quelle politique de formation sur le temps libre?

Il convient certainement d'être vigilant par rapport aux tentations qui peuvent exister de transférer le temps de formation du temps de travail au temps libre. Il serait tout autant contestable d'adopter une position de refus a priori à l'égard de tels transferts dès lors que l'employeur continue d'assumer ses responsabilités pour l'amélioration des compétences de ses salariés en assurant notamment le financement des formations, en respectant la règle du volontariat des candidats à ces formations ainsi que le rôle des institutions représentatives du personnel quant aux orientations et au suivi du plan de formation.

Mais l'augmentation du temps libre des actifs, du fait de la généralisation des 35 heures, du fait aussi de l'extension du travail à temps partiel choisi, ne constitue pas seulement une opportunité nouvelle pour les employeurs de trouver de nouvelles modalités dans la gestion du temps de formation de leurs salariés. Elle représente aussi un défi à relever pour les pouvoirs publics dès lors qu'ils affichent des intentions de promouvoir la formation tout au long de la vie.

Les raisons pour lesquelles les actifs peuvent vouloir se former, qui varient en fonction de leur situation professionnelle, de la phase de leur cursus professionnel, de leur âge, et de leur participation à la vie sociale, mériteraient d'être mieux analysées et connues afin de pouvoir répondre à leurs besoins et leurs aspirations. Sur ce sujet, trop vaste pour être abordé à présent, observons seulement que la formation paraît utile et souhaitable par référence à une activité. C'est dire à la fois qu'elle peut déborder le champ professionnel, mais que celui-ci reste une préoccupation centrale tant que le travail constitue l'activité sociale principale. Or aujourd'hui on considère volontiers que les formations dont la finalité est professionnelle doivent se concevoir à partir de l'emploi et qu'elles relèvent donc avant tout de la responsabilité de l'employeur. Ce

⁽³⁰⁾ Jean-Marie Luttringer: «Si la formation est renvoyée à la sphère privée, elle échappe à la négociation collective, donc à l'influence syndicale. Si elle reste attachée à la sphère du travail, même si son coût est réduit, elle demeure objet de négociation collective. Sa qualification et son régime juridique se distinguent de ceux du travail effectif tout en demeurant dans la même sphère. La formation deviendra pour partie un sous-régime du travail, indemnisé comme l'assurance chômage, la maladie et non rémunérée par un salaire», *ibidem*.

faisant on oublie que les aspirations en matière de formation professionnelle peuvent déborder largement ce que traitent les formations prescrites ou proposées dans les entreprises.

Peut-on alors s'en remettre à la responsabilité et à la perspicacité individuelle pour que se développe une demande de formation à laquelle le marché s'ajustera et qu'il fera émerger l'offre correspondante? La demande de formation n'est en général pas préexistante à l'offre, qui lui est au contraire nécessaire pour se structurer et s'exprimer. Les autorités publiques, centrales ou décentralisées, ont ainsi une responsabilité dans l'organisation, la sélection et le développement, donc aussi le financement, des actions de formations qui peuvent être proposées. Surtout, il leur revient de promouvoir de nouvelles modalités de formation qui tiennent compte des problèmes de synchronisation des temps individuels résultant notamment de la diversification et de la flexibilisation des temps de travail, car l'intérêt et la valeur de l'offre de formation ne résident pas seulement dans ses contenus et ses finalités mais aussi dans son accessibilité qui doit tenir compte des contraintes temporelles.

Pour me résumer, parmi les changements significatifs qui ont modifié le contexte de la formation des adultes depuis 30 ans, en France, et qui ont dès lors influé sur les représentations qu'on s'en fait, la diminution du temps de travail n'a pas jusqu'à présent joué un rôle sensible. Mais la perspective d'une prochaine réduction importante conduit à prendre conscience des évolutions qui se sont produites par rapport à la gestion du temps de formation. L'idée selon laquelle le temps de formation constituait par lui-même une réduction du temps de travail appartient désormais au passé. La préoccupation principale des employeurs répond aujourd'hui à une volonté d'économiser le temps de la formation, d'en réduire l'impact sur le temps de travail, d'en diminuer les durées individuelles, éventuellement pour en faire bénéficier à davantage de salariés.

La prévision de la réduction du temps de travail et la manière dont elle s'organise dans les entreprises ne permet cependant pas d'envisager de transferts importants de la formation du temps de travail vers le temps libre. Mais cela permet en revanche de s'interroger sur l'investissement qui pourrait être fait sur le temps non travaillé pour favoriser un nouveau développement de la formation des adultes. Celui-ci ne devrait plus avoir lieu dans le cadre du temps de travail, même si des progrès restent possibles en matière d'efficacité des formations en entreprises et aussi d'équité entre les salariés qui en bénéficient. Mais cette extension du temps de la formation ne se fera pas de façon spontanée par le jeu de l'offre et de la demande sur le marché des activités du temps libre. C'est là un défi politique pour les autorités publiques comme pour les partenaires sociaux.

Mais depuis la publication du Livre blanc de la formation professionnelle ⁽³¹⁾ par Nicole Péry, la Secrétaire d'État chargée de la formation professionnelle, les discussions semblent davantage s'orienter autour de la redéfinition d'un droit à bénéficier de la formation, à y avoir accès tout au long de la vie, qu'elles ne prennent en compte la question de la synchronisation des temps de la formation et du travail parmi les temps sociaux.

⁽³¹⁾ La Formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, mars 1999.

8. De l'avenir du rapport entre temps de travail et temps de formation

Klaus Schedler

8.1. Répartition des temps de formation compte tenu des ressources en temps limitées

Il est d'usage courant de définir le temps libre comme le pendant complémentaire du temps de travail; c'est ainsi que, quand apparaît un concept comme celui du temps d'apprentissage ou de formation, la question se pose bien entendu de savoir où insérer ces temps supplémentaires dans notre budget temps tout naturellement limité.

Le temps disponible dans une journée est habituellement divisé en trois, à savoir 8 heures pour le temps de travail rémunéré, 8 heures pour le temps de loisir ou un travail non rémunéré et les 8 heures restantes pour le sommeil. Or, étant donné que la journée ne compte que 24 heures et que tous les efforts, du reste peu sérieux, faits jusqu'à maintenant en vue de ralentir ou d'allonger le temps n'avaient que peu de chances d'aboutir, la question se pose inévitablement de savoir sur quel tiers prendre le temps de formation.

En outre, étant donné que les tentatives faites par certains psychologues visant à transposer le processus d'apprentissage pendant la phase de sommeil n'ont pas abouti à des résultats convaincants, il ne reste par conséquent plus qu'à se demander si c'est le temps de travail ou le temps libre qui constitue le bon cadre pour la formation.

Mais comment se présente la situation dans la pratique? Quand, par exemple, un travailleur salarié participe à un cours, il attend de la part de l'entreprise une attitude conciliante, dans la mesure où la participation à cette action de formation sert les intérêts de l'entreprise. Vu sous cet angle, seul un petit nombre de travailleurs exerçant une activité professionnelle bien particulière peuvent attendre de leur employeur que celui-ci les libère pour leur permettre de suivre un cours de voile. Toutefois, la situation se présente sous un tout autre jour s'il s'agit de participer à un cours d'informatique et lorsque l'action de formation est en accord avec le plan de l'entreprise pour le développement des ressources humaines.

Dans la pratique, toutefois, en ce qui concerne les actions de formation, il existe de nombreuses formes mixtes et des interprétations diverses quant à l'intérêt que ces actions présentent, que ce soit «pour l'entreprise» ou «pour l'individu». Il est de ce fait extrêmement difficile d'en déduire des règles d'application générale quant à l'importance du congé de formation.

Il faut ajouter à cela qu'en raison des réductions du temps de travail de ces dernières décennies, il est plus probable que le temps de formation soit transféré vers le temps libre, plutôt que

décompté du temps de travail déjà réduit. Nous savons tous cependant par expérience que tout cela est sujet à controverse entre les partenaires sociaux et j'ai l'impression que nous aussi, ici, dans le cadre de ce séminaire, tendons trop souvent à retomber dans les argumentations habituelles en politique de l'éducation que nous ne connaissons tous que trop bien des débats entre partenaires sociaux au niveau national et européen.

C'est pourquoi je crains qu'en traitant de la question de savoir dans quelle mesure le temps de formation doit être pris sur le temps de travail ou le temps libre, nous ne fassions que répéter ce qui a déjà été dit et que nous n'arrivions pas à une solution d'ouverture sur l'avenir.

8.2. La différenciation entre temps de travail et temps libre est-elle justifiée dans le monde du travail de demain?

C'est sciemment que j'ai pris tout d'abord comme exemple le cas d'un travailleur salarié pour aborder la question de la place des temps de formation, afin de montrer combien nous risquons de très vite retomber dans les schémas bien connus de politique de l'éducation, quand il s'agit d'évaluer les temps de formation. Pourtant, dès que l'on évoque le travailleur indépendant qui continue à se former, ces critères courants semblent ne plus pouvoir s'appliquer; même la séparation clairement réglée entre temps de travail et temps libre, qui est fixée par la loi pour la plupart des travailleurs, semble ne plus avoir de sens dans son cas et il réagira vraisemblablement par l'incompréhension à la question de savoir s'il suit les cours pendant son temps de travail ou son temps libre.

Il ne faut pas oublier que la séparation entre temps de travail et temps libre est en définitive une conquête relativement moderne de notre culture. En effet, nos ancêtres étaient vraisemblablement pour la plupart des agriculteurs dont le temps était avant tout structuré par les dimanches et qui n'auraient pas su quoi faire de cette notion de temps libre.

La notion de temps de travail n'apparaît que lorsque l'individu met «son» temps à la disposition d'un autre pour l'accomplissement d'une tâche et renonce ainsi pendant un certain nombre d'heures à sa liberté d'organiser son temps. Vu sous cet angle, le «temps libre» n'est pas le temps pendant lequel on ne travaille pas, mais celui pendant lequel on fait ce que l'on considère soi-même comme approprié.

Si nous essayons de conserver à l'avenir dans le monde du travail la séparation traditionnelle entre l'employeur qui achète du temps de travail et le travailleur qui le vend, nous verrons alors très vite apparaître dans les prochaines décennies des doutes quant à la validité des définitions usuelles. L'apparition de nouveaux termes comme «nouveaux indépendants», «contrat d'entreprise similaire à un contrat de louage de services» ou «franchisé» et même peut-être celui de «travail au noir» montrent bien qu'à l'avenir il sera de plus en plus difficile de maintenir cette séparation au niveau du droit du travail entre employeur et travailleur salarié.

Si nous parlons encore aujourd'hui de formes «atypiques» de l'emploi, il n'est pas à exclure (et peut-être même probable) que de telles formes d'emploi puissent devenir à l'avenir la règle, et non l'exception.

Au vu de la disparition, qui a déjà commencé, de la séparation très nette entre employeurs et travailleurs salariés, il est justifié de se demander si la différence faite habituellement entre temps de travail et temps libre pourra garder sa validité et si, par conséquent, il ne faut pas poser sous une autre forme la question de la répartition des temps de formation.

8.3. Quelle est l'origine de la différenciation faite entre le monde de la formation et celui du travail?

Revenons peut-être quelque peu en arrière, pour voir ce que signifie réellement apprendre. La terre existe depuis près 4,5 milliards d'années et le développement de formes de vie primitives a commencé depuis moins de 1 milliard d'années. L'homme certes ne joue un rôle dans ce processus que depuis environ 2,5 millions d'années, mais il s'appuie toutefois en quelque sorte sur les premières formes de vie dites intelligentes, ce qui signifie qu'il existait déjà des formes de vie capables d'apprendre, dans la mesure où il y a eu auparavant des êtres vivants qui, par leur capacité à apprendre, ont su s'affirmer de façon particulièrement efficace dans leur confrontation avec le milieu environnant.

Vu sous cet angle, l'apprentissage est une expression fondamentale de la vie, tout comme le mouvement, l'alimentation ou la sexualité. Pour la grande majorité des hommes, cet apprentissage avait lieu dans le cadre de la socialisation au sein de la famille et faisait partie intégrante de la vie. Tout cela était si naturel qu'il n'était même pas nécessaire d'avoir un terme pour le désigner.

Ce n'est que relativement depuis peu que ce type de socialisation s'est révélé insuffisant, ce qui a abouti aux premières véritables formes d'enseignement. Je pense ici beaucoup moins au rapport enseignant-élève, qui n'est plus, depuis seulement deux à trois siècles, le privilège exclusif d'une minorité, mais à des formes ataviques de l'enseignement professionnel, qui trouvent leur origine dans les anciens métiers de l'artisanat découlant des travaux agricoles.

Bien que cette forme d'enseignement ait évolué au cours du temps, le principe fondamental de l'intégration de l'enseignement et de l'activité professionnelle continue d'exister encore aujourd'hui dans le cadre de la formation des apprentis.

Ce n'est certes pas un hasard si on a vu se développer, depuis seulement 150 ans environ, suite à la révolution industrielle, un système d'enseignement professionnel spécialisé indépendant, c'est-à-dire séparé de la production, car l'application de la division du travail taylorienne ne permettait plus de conserver l'intégration initiale de l'apprentissage et du travail. Tant que cette forme de la division du travail était considérée comme le principe

d'organisation prédominant dans le monde du travail, les formations de type scolaire qui en ont découlé étaient tout à fait valables.

Il n'est par conséquent pas étonnant que les premières grandes tentatives des États pour réglementer l'enseignement professionnel ne soient apparues que vers le milieu du 19^e siècle. Il est probable que de telles réglementations étaient devenues nécessaires suite à la sortie de la formation professionnelle du cadre de l'activité professionnelle et de son pouvoir régulateur, qui permettait de garantir la pertinence des contenus de la formation et la qualité de l'enseignement professionnel.

Si nous constatons aujourd'hui que le concept de la division du travail dans l'industrie permet de moins en moins de répondre aux exigences de l'évolution technique et économique et que les formes modernes d'organisation du travail tendent à regrouper les domaines de responsabilité et d'activités professionnelles, il est tout naturel de se poser la question de savoir si, à l'avenir, il ne faudrait pas également dénoncer la séparation faite entre travailler et apprendre et, partant, entre temps de travail et temps libre.

Je ne doute certes pas qu'une préparation professionnelle de type scolaire puisse aussi à l'avenir apporter une contribution indispensable à l'insertion professionnelle, même si, à l'époque, elle a été mise en place suite à la révolution industrielle comme «béquille» de la socialisation professionnelle. Je comprends au contraire les efforts faits actuellement par de nombreux États de l'UE, ainsi que les initiatives correspondantes de la Commission européenne visant à promouvoir une coopération plus intense entre les entreprises et les établissements d'enseignement comme stratégie porteuse d'avenir permettant enfin de réunir formation et travail.

Ce n'est pas nous, mais d'autres qui, dans 100 ans, pourront peut-être dire rétrospectivement si la création d'établissements spécialisés pour l'enseignement professionnel a constitué en fait un épisode transitoire de quelques décennies seulement, pendant lesquelles il a été temporairement nécessaire de séparer le monde du travail de celui de l'apprentissage, avant de le reconsidérer comme un seul et même espace de vie.

8.4. Influence des conditions structurelles générales sur la valeur de la qualification

Ainsi, si nous essayons d'avoir une vue globale de la situation, l'apprentissage se présente comme une expression élémentaire de la vie et fait par conséquent partie intégrante de tout ce que nous faisons, qu'il s'agisse de temps de travail ou de temps libre.

Toutefois, en raison de la distinction faite encore maintenant entre lieu d'apprentissage et lieu de travail, il importe de mettre l'accent, dans le contexte de la formation professionnelle, sur la redécouverte des possibilités d'apprentissage dans le cadre de l'entreprise.

Permettez-moi de vous montrer, à l'aide des exemples suivants, que, d'une part, cette stratégie ne peut pas contribuer à résoudre tous les problèmes, mais que, d'autre part, elle permet néanmoins de se rapprocher de l'objectif visé, surtout lorsqu'il existe des conditions appropriées en matière d'organisation du travail.

Voilà seulement quelques décennies, il existait encore en Autriche une mine de charbon qui, en raison de modes d'exploitation peu rentables et d'aides à l'exportation accordées par les pouvoirs publics à l'étranger, a connu une crise économique et a dû en définitive fermer. Tant la direction de l'entreprise que les mineurs s'y attendaient et tous les efforts faits pour développer des méthodes d'abattage plus rentables ont été non seulement incapables d'empêcher le déclin, mais ont même semblé plutôt l'accélérer, étant donné que le véritable problème était une productivité indéfendable sur le plan économique. Les mineurs autrichiens n'étaient pas moins qualifiés que leurs collègues étrangers et ceux qui croient que des actions de formation professionnelle auraient pu sauver les charbonnages ferment les yeux sur la réalité.

Un autre exemple moins dramatique est celui de l'industrie de l'imprimerie, où, il y a une vingtaine d'années, la technique de composition traditionnelle a été remplacée par la photocomposition assistée par ordinateur. Il existait alors dans presque tous les pays une grande tension entre la direction des entreprises et leurs travailleurs, qui se sont vus pratiquement du jour au lendemain confrontés à une nouvelle technologie. Il était dans ce cas évident que les travailleurs n'avaient pas pris suffisamment conscience du problème, parce que la majorité d'entre eux n'avaient jamais pu expérimenter la nouvelle technique avant le changement. En effet, la production de masse dans les grandes imprimeries ne permettait pas d'introduire peu à peu la TAO, étant donné que la production des premières pages d'un journal de façon conventionnelle et des autres à l'aide de la nouvelle technologie n'a pas de sens.

C'est pourtant précisément à cette lente introduction dans la production que nous avons assisté dans l'industrie mécanique. La première fois, voilà déjà bien longtemps, que j'ai visité des ateliers de construction, j'y avais déjà vu à côté des machines-outils conventionnelles des machines partiellement automatisées et d'autres entièrement automatiques, ces dernières ne pouvant alors être utilisées que pour les produits de grande série. Seulement quelques années plus tard, on pouvait y voir des machines à commande numérique, et c'est avec fierté que les travailleurs présentaient le nouveau centre d'usinage à commande numérique, qui était bien entendu lui aussi entièrement informatisé et était même utilisé pour la fabrication de petites séries. Tout travailleur connaissant son métier pouvait voir les possibilités qu'offraient ces nouvelles machines sur le plan des procédés industriels de fabrication et il était tout aussi facile de voir sur le lieu de travail que ceux qui n'étaient pas prêts à continuer à se former pour relever le défi que représentait la nouvelle technologie ne seraient bientôt plus capables de contribuer au succès de l'entreprise.

Il est évident qu'à côté des changements techniques et économiques, la forme d'organisation de l'entreprise joue un rôle essentiel pour sensibiliser les travailleurs aux nouveaux défis rencontrés sur le lieu de travail, ainsi que pour les motiver à suivre une formation continue.

Il est par conséquent logique que les concepts actuels de formation continue se rapportant à l'entreprise visent à créer un cadre général permettant l'apprentissage sur le lieu de travail.

8.5. Contribution des technologies de l'information et des communications à la disparition rapide de la distinction classique entre apprendre et travailler et des quotas de temps qui y sont consacrés

L'utilisation des nouveaux médias dans le cadre de l'enseignement professionnel constitue une source d'aide importante. Des exemples de formations internes à l'entreprise concernant les produits de certaines branches d'assurances ou la formation des concessionnaires lors du lancement d'une nouvelle série automobile montrent des résultats impressionnants, dans la mesure où il est ainsi possible d'atteindre simultanément et sans perte de temps presque toutes les personnes cibles dans l'entreprise ou au niveau de l'organisation de distribution.

Les tâches remplies par de telles applications EAO vont déjà souvent bien au-delà de l'acquisition de connaissances et de techniques. De nombreuses entreprises qui disposent d'un réseau intranet informent ainsi leurs collaborateurs des stratégies de planification à moyen terme, ouvrent des forums de discussion sur les défis actuels ou inaugurent des bourses d'idées pour le développement du potentiel novateur au sein de l'entreprise.

L'évolution prévisible des applications EAO ouvre une voie qui montre que la participation à une formation continue détachée de structures temporelles et spatiales rigides est non seulement possible, mais aussi voulue tant par les prestataires de formation que par les consommateurs. Dans ce contexte, il est évident que, partout où les ordinateurs personnels font déjà partie de l'équipement standard sur le lieu de travail, il est tout aussi peu possible de maintenir à moyen terme une séparation stricte entre apprendre et travailler qu'entre temps de formation et temps de travail.

Nous pouvons également constater que l'ordinateur a désormais trouvé aussi sa place dans de nombreux ménages privés et qu'il permet d'effectuer depuis chez soi toute une série de tâches professionnelles. Déjà à l'heure actuelle, le *workaholic* ne ramène plus à la maison le travail pas encore terminé, mais il peut très bien travailler sur ses dossiers chez lui sur un ordinateur, qui lui permet également d'accéder par l'internet aux applications EAO.

Nous devrions par conséquent nous préparer à ce que les nouvelles applications des technologies de l'information effacent non seulement les limites traditionnelles de l'apprentissage et du travail, mais rendent aussi toujours plus difficile de tirer une ligne entre temps libre et temps de travail.

Si, comme nous l'avons déjà mentionné au début, nous nous laissons trop guider par les événements de l'actualité politique de nos propres pays dans la discussion de notre sujet «temps de travail et temps de formation», nous courrons alors le danger d'orienter la

discussion vers un débat d'idées classiques et contradictoires du point de vue des intérêts sur la réduction du temps de travail, le congé formation, etc. Nous sommes bien sûr tous plus ou moins «prisonniers de nos convictions», mais nous devons malgré tout nous garder de parler de quotas de temps pour le travail et la formation au moment où tout indique que cette séparation stricte perd de son importance dans le contexte des changements actuels dans le monde du travail.

8.6. De la désindividualisation de l'apprentissage à l'apprentissage de l'organisation

Permettez-moi d'aborder un autre aspect des modifications actuelles. L'apprentissage est conçu traditionnellement comme un processus individuel et il est de ce fait logique de rattacher les concepts de temps de formation et de temps de travail à une personne. Un salarié est tenu par contrat de mettre à la disposition de l'entreprise une partie déterminée de son temps et plus il développe sa qualification, plus grandes sont ses attentes en matière de carrière professionnelle.

Cependant, suite à l'expansion à laquelle nous avons assisté au cours de ces dernières décennies dans le domaine de la formation, nous avons également pu constater qu'il ne suffit pas en ce qui concerne la qualification d'accumuler les savoirs, les connaissances et les compétences, si le niveau de formation atteint ne correspond pas aux exigences du monde du travail. Bien que les jeunes possèdent aujourd'hui un niveau de formation formelle plus élevé que celui de la génération précédente, il est devenu pour eux beaucoup plus difficile de s'intégrer dans le monde du travail.

Déjà le terme à lui seul de «niveau de formation formelle» utilisé dans ce contexte laisse entendre que la formation ne se traduit pas en proportion «1 pour 1» en qualifications et que, de ce fait, les objectifs personnels de formation ne trouvent pas directement une contrepartie au niveau de la carrière.

Vu sous l'angle de la qualification, l'apprenant en tant qu'individu s'éloigne du centre d'intérêt: il est certes incontestable que c'est toujours le salarié pris en tant qu'individu qui se qualifie, mais quand nous parlons du niveau de qualification d'une équipe, d'un service ou d'une entreprise, il s'agit alors beaucoup moins de la somme des connaissances et des expériences des différentes personnes, le facteur véritablement important pour le succès économique étant beaucoup plus une coopération sans friction entre tous les collaborateurs au sein de l'organisation.

D'autre part, nous ne devons pas oublier que les concepts traditionnels de l'enseignement professionnel continuent d'être axés exclusivement sur l'apprenant en tant qu'individu, qui organise ses activités de formation en fonction de ses objectifs personnels. Si nous demandons quelle est la structure du personnel d'un service en ce qui concerne la qualification, nous obtenons en règle générale beaucoup d'informations sur les différents niveaux de formation

formelle des différentes personnes (comme le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur, le nombre d'ingénieurs, etc.), mais très peu en revanche sur la façon dont l'équipe coopère et la manière d'éviter les «redondances».

C'est toutefois justement cette interaction entre les membres d'une équipe qui constitue le facteur véritablement le plus important du point de vue économique pour la réalisation des objectifs d'une entreprise. C'est tout comme avec les pièces composant une mosaïque: chaque élément pris séparément doit non seulement être façonné de façon très précise, mais il faut s'assurer également que tous ces différents éléments mis en ensemble donnent une image cohérente.

Ainsi à l'avenir il ne suffira plus, pour le développement des qualifications, de faire confiance à la bonne volonté et à l'initiative de chacun en matière de formation continue; le processus d'apprentissage collectif nécessite une gestion externe qui garantisse que les actions de formation continue prises globalement répondent aux objectifs supérieurs de formation de l'entreprise.

Cette coordination ne peut toutefois se faire que s'il y a imbrication entre travail et apprentissage et que l'on ne fait plus de manière subjective de différence entre travailler et apprendre. Là où existe un tel statut, la question de savoir si la formation continue a lieu pendant le temps de travail ou pendant le temps libre ne provoque qu'un simple haussement d'épaules.

8.7. De l'apprentissage des organisations à la politique de l'éducation

Vous connaissez très certainement les mots-clés que sont «l'apprentissage des organisations» ou la «gestion des connaissances» et vous savez aussi de ce fait pourquoi dans la formation continue il ne s'agit pas seulement de «connaissances explicites» (c'est-à-dire tout ce que l'on peut lire), mais aussi de «connaissances implicites»; cette notion nous rapproche de ce que nous avons appelé dans le cadre de cette réunion «mise en réseau des connaissances», «connaissances empiriques», «connaissances de mise en pratique» et «compétences sociales».

De tels contenus ne peuvent toutefois être acquis que de façon limitée à l'extérieur du monde du travail et le développement ciblé de ces *soft skills* dans le cadre du travail se fait dans des structures d'entreprise modernes caractérisées par des hiérarchies plates et des structures décisionnelles décentralisées.

Nous comprenons ici qu'à l'avenir le travail de formation, pour être réussi, ne devra pas porter uniquement sur l'individu, mais devra même en fin de compte avoir des répercussions sur les structures organisationnelles de l'entreprise, afin que celle-ci puisse être capable en tant qu'organisation apprenante de répondre aux changements constants de la concurrence économique.

Nous ne connaissons actuellement que relativement peu de choses sur le méta-niveau des organisations apprenantes et encore beaucoup moins sur les régions ou même les économies apprenantes. Prenons l'exemple d'une zone d'implantation industrielle pour montrer de quoi il s'agit. Les installations qui y ont été construites s'adaptent pratiquement à chaque évolution et on peut y observer dans un espace restreint un condensé de tous les changements économiques actuels. Les superficies allouées aux bureaux s'agrandissent au détriment de celles occupées par la production; certaines firmes changent de nom, parce qu'elles ont fusionné avec d'autres pour former des complexes plus importants; d'autres entreprises arrêtent leur activité et les installations sont reprises par leurs successeurs, qui les adaptent en fonction de leur propre activité, etc. Mais ce qui est le plus étonnant, c'est que la zone considérée dans son ensemble conserve sa fonction en tant que lieu de travail pour les hommes.

Nous pouvons partir de l'idée que les modifications mentionnées apportées aux installations ont été effectuées dans les «règles de l'art» de la gestion d'entreprise. Nous ne nous trouvons toutefois qu'au tout début du développement de concepts permettant d'optimiser et de flexibiliser les ressources humaines au-delà du niveau de l'individu ou de l'entreprise.

C'est ainsi que naît un certain malaise face à l'ampleur du chômage structurel dans de nombreux pays de l'UE; on soupçonne fortement que beaucoup de problèmes actuels sur le marché du travail sont dus à des «pertes frictionnelles», parce que nous nous concentrons encore trop sur la problématique individuelle et négligeons les approches systématiques.

8.8. Apprendre: un concept évolutif

Si je devais donner un exemple illustrant globalement les rapports en présence, je prendrais celui du concept de l'évolution. Dans l'histoire de l'évolution, l'existence et le succès d'une espèce dépendaient essentiellement de son adaptation au milieu environnant. Lors de la modification de l'environnement, suite par exemple à des changements climatiques, certaines espèces mouraient. Le nombre d'espèces vivantes est plutôt restreint comparé à la multiplicité des êtres vivants qui ont jusqu'ici vécu sur notre terre. Certaines espèces comme les tortues ou les crocodiles ont conservé jusqu'à nos jours leur structure génétique primitive, parce que leurs niches écologiques sont restées plus ou moins stables. En revanche, les sauriens et les mammouths ont disparu depuis longtemps, non parce qu'ils étaient moins bien adaptés à leur environnement, mais parce que le milieu écologique environnant avait changé et que la vitesse de l'évolution n'a pas pu suivre celle des changements climatiques.

Cette déficience a toutefois favorisé le développement d'espèces dont l'adaptation au milieu de vie n'était pas déterminée uniquement par leur structure génétique, mais qui possédaient aussi la capacité de s'adapter activement aux changements de conditions de vie, une capacité qui est celle «d'apprendre» et qui est considérée comme encore relativement récente dans l'histoire de l'évolution. Pour l'instant, la dernière «astuce» de l'évolution est la transmission de l'acquis individuel aux générations suivantes, un phénomène que nous n'avons pu jusqu'à maintenant observer que chez les primates.

Il n'en va pas différemment des qualifications professionnelles. De nombreux savoir-faire professionnels, comme la fabrication d'un coup-de-poing, qui étaient autrefois importants ont disparu tout comme les dinosaures. Pourtant, on retrouve encore aujourd'hui des savoir-faire très anciens, par exemple en poterie ou dans la fabrication des bijoux, qui tout comme les tortues ou les crocodiles ont survécu dans certaines niches économiques.

Ce qui est déterminant pour l'existence durable d'une qualification est non seulement une adéquation statique aux conditions économiques générales, mais aussi sa capacité à exister dans un contexte technique et économique différent. Vu sous cet angle, des qualifications comme celles des compositeurs à la main, des sidérurgistes ou des mineurs peuvent être considérées comme «disparues», tout au moins sous nos latitudes.

Comme la structure génétique d'une espèce, la formation professionnelle initiale a pendant longtemps déterminé de façon exclusive le déroulement de la carrière d'un individu et il n'était nullement nécessaire de changer quoi que ce soit à cette situation, étant donné que les changements techniques et économiques étaient extrêmement lents.

Aujourd'hui en revanche, nous vivons à une époque de changements profonds et nous avons besoin par conséquent de concepts qui nous permettent d'actualiser notre qualification acquise dans le cadre de la formation professionnelle initiale, pour suivre les changements survenant sur le marché du travail. Avec l'éducation et la formation tout au long de la vie nous disposons formellement d'un concept prometteur qui nous permet d'organiser de façon flexible l'adaptation continue de la qualification. Nous devons donc nous garder de modes de pensée conventionnels aboutissant à des dispositions réglementaires dirigistes figeant ce concept, et éviter de penser que, grâce à ces règlements, nous avons assez œuvré pour garantir l'avenir du développement dynamique de la qualification.

9. Temps de travail, temps de formation et capital social

Tom Schuller

9.1. Introduction

Une Agora est, entre autres choses, un lieu où s'échangent des idées. Dans cet article, j'en viendrai à examiner l'intérêt de la notion de capital social pour éclairer la problématique du temps de travail et du temps de formation. Ma question sera de savoir si le concept de «capital social» peut nous aider à analyser ces sujets. Toutefois, je voudrais d'abord avancer quelques remarques plus pragmatiques concernant les différents contextes de l'apprentissage. Ces différences tiennent au fait que le temps ne peut pas être considéré uniquement comme une donnée quantifiable, divisible en jours, en heures et en minutes.

Le temps est inextricablement tissé dans l'étoffe sociale de nos vies, qu'il s'agisse de la sphère publique ou privée. Il est donc absurde de considérer l'emploi du temps d'un individu sans tenir compte du contexte professionnel ou personnel de la personne en question. À cet égard, comptabiliser les heures de travail, gérer le nombre d'heures passées en formation, ne sont d'aucune utilité. L'organisation temporelle d'une personne est forcément liée à celle de ses collègues de travail ou des différents membres de son foyer familial. Il s'agit là d'une évidence, mais elle n'est pas intégrée dans les analyses du temps de travail et du temps de formation. C'est pourquoi il est heureux que l'ordre du jour de cette Agora accorde une place au temps *social*.

9.2. Les contextes de l'apprentissage

Tout d'abord, quelques remarques sur ce qu'englobe le terme d'apprentissage. Le débat réglementaire sur l'apprentissage tout au long de la vie évolue dans le sens d'une reconnaissance accrue des différents contextes de l'apprentissage et d'une quantification de l'apprentissage ne se réduisant pas au nombre de participants ou aux sommes allouées à la formation. Pour reprendre la métaphore proposée par Frank Coffield, si tout l'apprentissage devait être représenté par un iceberg, alors la pointe émergeant de la surface de l'eau représenterait largement l'apprentissage organisé, tandis que les deux tiers immergés suffiraient à peine à symboliser le volume bien plus important de l'apprentissage informel. Coffield ajoute que si les législateurs, les chercheurs et les formateurs sont tout à fait prêts à reconnaître l'importance de l'apprentissage informel, en réalité ils ne lui accordent aucune place dans l'exercice concret de leurs activités respectives. (Coffield, 2000, p. 1-2).

Cela entraîne un certain nombre de conséquences:

- (a) l'environnement professionnel reste déterminant, dans la mesure où il offre (ou n'offre pas) des opportunités d'apprentissage. Les environnements professionnels à dominante taylorienne caractérisés par une division du travail marquée et par une autonomie réduite détournent les salariés de l'apprentissage, du moins dans le sens traditionnel du terme (car ils pourront très bien apprendre à conquérir une certaine autonomie en dépit de l'organisation du travail, ou à subvertir les procédures imposées de travail). Peu importe le nombre de cours qu'on leur fait suivre, si le travail est, de fait, répétitif et peu mobilisateur, le processus d'apprentissage sera difficile à amorcer. À l'inverse, des salariés travaillant dans un environnement motivant et stimulant se placeront activement en position d'apprentissage, encouragés en cela par leur travail. Cela peut découler des caractéristiques concrètes du poste, par exemple lorsqu'il comporte des interactions avec du matériel technique, ou bien s'inscrire dans l'organisation sociale du travail à travers des formes de parrainage ou de tutorat, le salarié recevant alors un retour constant et constructif sur ses performances.

Il est souvent tenu pour acquis que les lieux de travail contemporains sont devenus plus exigeants du fait de la disparition des gigantesques usines et des longues lignes d'assemblage. Bien que défendue par de nombreux chercheurs, cette thèse nous paraît trop générale. En effet, nombreux sont les secteurs et les lieux de production qui appliquent toujours des principes tayloriens, dans certains cas parce que les nouvelles technologies permettent de resserrer le contrôle, dans d'autres simplement parce que les qualifications requises sont effectivement faibles. Par exemple, le poste de vigile dans les entreprises de surveillance, secteur particulièrement créateur d'emplois à l'heure actuelle, est généralement défini comme ennuyeux et peu qualifié – en plus de supposer des horaires de présence très longs. Un rapport récent de l'OCDE a bien montré qu'il serait irréaliste d'espérer que chaque individu sans exception bénéficie d'un environnement professionnel favorable en termes de compétences. Ce même rapport soulignait, pour cette raison, l'importance d'accorder une très grande priorité aux diverses activités non professionnelles – c'est-à-dire associatives, bénévoles, personnelles, culturelles, familiales, etc. (OCDE, 1999, p. 23);

- (b) l'apprentissage peut être structuré et organisé sans pour autant s'insérer dans un cours de formation proprement dit. La question de la reconnaissance et de la rémunération de l'apprentissage se pose également. Cette problématique peut être exprimée par une série de tensions antinomiques:
- (i) d'une part, il existe une forte demande pour que les connaissances et les compétences soient validées et obtiennent une certaine reconnaissance officielle. Cela permet aux personnes qui ont acquis une compétence, sans en avoir nécessairement la qualification, de voir ces compétences prises en compte, en général à leur avantage. D'autre part, les procédures de validation peuvent être coûteuses et les qualifications formelles sont de plus en plus recherchées;
 - (ii) d'une part, les politiques de formation ne peuvent aboutir que si les efforts consentis sont rétribués. La motivation à apprendre est limitée lorsque nul bénéfice n'est attendu de la formation (mais ce bénéfice ne doit pas nécessairement être financier).

D'autre part, un lien trop étroit entre formation et rétribution se traduit par un fonctionnement excessivement rigide et risque de renforcer l'approche purement utilitaire de la formation.

L'environnement propice est celui qui encourage, reconnaît et récompense l'apprentissage sans induire un processus mécanique. C'est ici qu'entrent en jeu la confiance et les normes, c'est-à-dire le capital social. Un bon contexte de confiance permet, si besoin est, de faire admettre un certain délai dans la rétribution des efforts consentis à la formation, les salariés sachant qu'ils seront récompensés le moment venu. Toutefois, l'environnement le plus motivant est sans doute celui qui fonctionne selon des normes, c'est-à-dire celui où la participation et l'engagement de chacun à se former vont tacitement de soi, sans qu'il soit nécessaire de prévoir des incitatifs spécifiques;

- (c) la question de la confiance et des normes intervient également lorsqu'il s'agit de savoir qui doit prendre en charge le coût de l'apprentissage, y compris le coût en temps. On considère traditionnellement que le financement des formations liées au poste de travail revient à l'employeur, tandis que les formations relevant du développement personnel restent à la charge des intéressés. Cependant, la distinction entre ces deux types de formation devient de moins en moins nette, notamment dans le contexte actuel où flexibilité et aptitude à «apprendre à apprendre» sont considérées des compétences clés. La prise en charge par l'entreprise de formations qui ne relèvent absolument pas du travail de l'individu est une expérience intéressante; elle peut se justifier d'un point de vue économique, car elle limite la rotation, accroît la participation des salariés dans l'entreprise et incite les individus à faire un usage plus actif de toutes leurs facultés intellectuelles, autant dans l'entreprise qu'à l'extérieur. Les employeurs qui limitent beaucoup ce qu'ils sont disposés à financer doivent s'attendre à une diminution corrélative de ces bénéfices.

Pour autant, cet ordre d'idées ne doit pas servir à balayer toute distinction entre les formations relevant du travail et les autres. La question du partage des coûts entre les employeurs, les salariés et l'État demeure tout à fait pertinente. Citons l'exemple des comptes individuels de formation (*Individual Learning Accounts*, ILA), récemment créés au Royaume-Uni. À l'ouverture du compte, l'individu verse 25 GBP et perçoit de l'État une bourse d'un montant de 150 GBP. L'État espère ainsi inciter les entreprises à participer elles aussi, selon des modalités diverses. (À l'heure actuelle, les ILA sont en phase d'expérimentation et un certain temps sera nécessaire avant que cette initiative transforme les normes des employeurs).

Il faut s'attendre à une grande diversité d'accords en la matière, y compris dans les pays comme la France, où le financement de la formation est fortement réglementé. Tout récemment, le gouvernement norvégien a émis le vœu que les partenaires sociaux trouvent une manière de remplacer les augmentations de salaire par du temps libre pour se former, afin d'encourager les entreprises à s'impliquer davantage dans la problématique de la formation tout au long de la vie (OCDE, 1999, p. 118).

Un des grands axes de réflexion concerne les diverses manières dont le temps et l'argent sont distribués en fonction des contextes. Par exemple, les entreprises à forte densité capitaliste accordent rarement un congé de formation à leurs employés, car leur priorité est de rentabiliser au maximum l'outil de production, mais elle acceptent volontiers de contribuer au financement des formations prises sur le temps libre. Dans d'autres cas, les formations sont planifiées avec souplesse afin de prendre en compte les périodes répétées ou prolongées de faible production, par exemple lorsque l'utilisation de machines dispense les salariés d'une activité constante;

- (d) rappelons enfin que si le travail salarié est un facteur primordial, l'environnement familial exerce également une grande influence sur la disponibilité à l'apprentissage, et cela au moins de deux manières. En premier lieu, l'organisation concrète des différents emplois du temps dans la famille a une incidence sur le temps que chacun peut consacrer à l'apprentissage, que ce soit sur le lieu de travail ou à la maison. Mes collègues et moi-même avons déjà eu l'occasion de souligner la complexité d'une telle organisation dans notre étude sur les formations à temps partiel en Écosse (Schuller et al., 1999). En second lieu, les normes familiales et communautaires ont un fort impact sur la motivation des apprenants potentiels. Une étude conduite en Irlande du Nord a montré que les pressions traditionnelles sont de nature à décourager toute aspiration à apprendre et à s'investir avec succès dans un plan de carrière (Field & Spence, 2000). Les politiques de formation qui ne tiennent pas compte de ces facteurs ont peu de chances d'atteindre leurs objectifs.

9.3. Le capital social

Le concept de capital social n'est pas encore ancré dans les travaux des chercheurs ni des législateurs, bien qu'il fasse l'objet d'une attention croissante tant aux niveaux national qu'international (Dasgupta, 2000; Baron, Field & Schuller, à paraître). Un exemple marquant est celui de la Banque mondiale, qui a mis le capital social au cœur de son programme pour l'allègement de la pauvreté (voir, notamment, Grootaert, 1999). Il est indéniable que ce concept offre des perspectives intéressantes pour explorer les divers aspects d'une problématique, même si sa capacité analytique, d'un point de vue strictement orthodoxe, reste contestée.

Mon argument repose sur le fait que le temps et le capital social sont intimement liés, et cela de diverses manières: le temps de travail représente une menace pour le capital social, dans la mesure où il empêche les individus de s'engager dans d'autres activités; inversement, une diminution du capital social compromet l'efficacité de la constitution du capital humain (et donc des politiques et des actions de formation); enfin, l'apprentissage en lui-même doit être considéré comme une activité sociale, de même que le temps consacré à apprendre doit contribuer à renforcer les relations sociales indispensables tant au rendement économique qu'à la cohésion de la société.

Posons d'abord un certain nombre de définitions, pour ceux qui ne seraient pas familiarisés avec la notion de capital social. Nous évoquerons ci-après trois sociologues qui ont été les

premiers à attirer l'attention des législateurs et des décideurs, aux niveaux national et international, ainsi que des chercheurs, sur le rôle du capital social.

Robert Putnam définit le capital social de la manière suivante: «Le capital social s'applique aux caractéristiques de l'organisation sociale, tels les réseaux, les normes et la confiance dans la société, qui facilitent la coordination et la coopération dans l'intérêt mutuel.» (Putnam, 1996, p. 66.) Son travail portait initialement sur la qualité de l'exercice démocratique dans les régions du nord et du sud de l'Italie (Putnam et al., 1993); il a ensuite réalisé auprès de la population américaine une enquête budget-temps sur plusieurs décennies, qui a fait apparaître un profond désengagement civique, mesuré comme une régression de toutes les formes de participation politique ou civile, depuis l'adhésion militante au sein d'un parti politique jusqu'aux compétitions amicales dans des tournois de bowling.

James Coleman, pour sa part, reconnaît la diversité, voire l'opacité de ce concept: «Le capital social se définit par sa fonction. Ce n'est pas une entité singulière mais un ensemble d'entités différentes, qui ont en commun deux aspects: celui de constituer une sorte de structure sociale, et celui de faciliter certaines actions de la part des acteurs (qu'il s'agisse d'individus ou d'acteurs concertés) à l'intérieur de cette structure.» (Coleman, 1988, p. S98 [traduction libre]).

Coleman poursuit en distinguant trois formes de capital social, à savoir essentiellement les niveaux de confiance, les flux d'information et l'effet des normes et des sanctions. Il examine la capacité du capital social de créer du capital humain, ainsi que son influence sur la famille et sur la communauté. Le temps que les parents consacrent à leurs enfants est un facteur crucial. De ce point de vue, un niveau élevé de capital financier et humain est tout à fait compatible avec un déficit de capital social, ce qui est le cas, par exemple, dans les foyers où les deux parents travaillent et sont trop pris par leur vie professionnelle pour apporter un soutien direct à leurs enfants.

Pierre Bourdieu considère que le capital social constitue une des trois formes fondamentales du capital, avec celles plus connues que sont le capital économique et le capital culturel (Bourdieu, 1986). Il définit d'abord le capital social comme «l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (...) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles» (1980, p. 2). Cette définition générale est ensuite précisée comme suit: «Le volume du capital social que possède un agent particulier dépend donc de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel et symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié.» (ibid. p. 2-3, et 1986, p. 252).

Putnam insiste sur le déclin du capital social aux États-Unis. Son analyse ne fait pourtant pas l'unanimité, ni dans les mesures qu'il effectue ni dans son interprétation. Les conclusions de Hall (1999) concernant le Royaume-Uni sont bien différentes, mais, à ma connaissance, aucune autre étude n'a été consacrée à l'évolution du capital social en Europe. Quel que soit le diagnostic, il est intéressant de souligner que l'une des raisons invoquées par Putnam pour

expliquer ce déclin est la généralisation des foyers à double revenu et l'augmentation, en vingt ans, du temps que les femmes consacrent au travail. (Putnam est toutefois bien en peine de démontrer que son analyse ne préconise nullement de limiter l'accès des femmes au marché du travail.) Il est donc nécessaire de considérer comment le temps est investi dans le travail, et comment le temps de travail s'organise par rapport aux autres segments de l'emploi du temps d'un individu et de son foyer. Ces analyses doivent non seulement considérer les opportunités d'apprentissage des individus, mais aussi leur impact sur les opportunités offertes aux autres membres du foyer.

9.4. Capital social et humain

La formation a pour objectif reconnu d'accroître le capital humain d'une structure ou d'un pays. Un cadre conceptuel peut nous aider à concevoir les rapports entre capital social et capital humain (Tableau 1). Les commentaires qui suivent analysent ces concepts du point de vue du temps de travail et du temps de formation.

Tableau 1

	Capital humain	Capital social
Objectifs	Individuel	Relationnel
Mesures	Durée Qualifications	Adhésion/participation Niveaux de confiance
Valorisations	Directe: revenu, productivité Indirecte: santé, activités civiques	Cohésion sociale Réussite économique Accroissement du capital social
Modèles	Linéaire	Interactif/circulaire

Objectifs: une des différences majeures entre le capital humain et le capital social réside dans la cible visée par chacun, à savoir l'individu dans le premier cas et les relations et les réseaux dans le second. Dans le domaine qui nous intéresse ici, la prise en compte du capital social souligne que les emplois du temps individuels ne sont pas des entités discrètes opérant en dehors de toute relation avec le reste de l'organisation. Le départ en congé de formation augmente les qualifications du salarié qui en bénéficie, mais l'impact réel sur l'efficacité de la structure dépend de la manière dont les collègues et les proches collaborateurs de l'intéressé percevront cette absence et cet apprentissage.

Mesures: le capital humain se mesure en premier lieu par les niveaux de qualification acquis. Le capital social est bien plus diffus et se mesure approximativement par le niveau de participation à la vie civique ou à d'autres réseaux. La façon dont l'appartenance à un réseau peut donner

accès, souvent de manière relativement informelle, à des informations et à des idées tout à fait capitales, illustre l'intérêt de cette notion. Une question bien différente est celle de savoir jusqu'à quel point les entreprises souhaitent voir leur personnel s'impliquer activement dans la vie de la collectivité locale, sachant que ce type d'activité amène souvent les individus à développer de nouvelles aptitudes. Ce genre de participation soulève bien entendu des problèmes relatifs au contrôle du temps, aussi bien à l'intérieur de l'entreprise qu'en dehors.

Valorisations: la valorisation du capital humain est généralement mesurée en termes d'augmentation du revenu ou de la productivité. Le capital social, tout en étant lié à l'efficacité économique, se valorise de manière plus large, y compris par sa capacité à générer davantage de capital social. Envisagé du point de vue du capital social, l'impact de la formation se mesure autant par le renforcement des réseaux et des flux d'information que par l'acquisition de nouvelles compétences.

Modèles: le capital humain se réfère à un modèle linéaire direct: à chaque investissement en temps ou en argent correspond un retour financier. Le capital social fonctionne d'une manière bien moins linéaire, et le retour sur investissement est moins facile à définir. La distinction ressemble à celle qui existe entre les objectifs de la formation, bien définis et prédictibles, et ceux de l'éducation, plus vastes et incertains.

Ce cadre peut être appliqué à toute une série de contextes pour explorer différentes structures d'apprentissage (et de non apprentissage) et leurs effets respectifs. Comment l'appliquer au sujet qui nous intéresse, la relation entre le temps de travail et le temps de formation?

Prenons tout d'abord la relation entre travail rémunéré et travail non rémunéré. En général la formation est associée exclusivement au travail rémunéré, mais si nous la considérons dans le contexte de toute une vie, il nous faut élargir ce schéma, afin d'inclure toute une gamme d'activités que les gens entreprennent à différentes périodes et stades de leur vie. Certaines de ces activités, notamment le travail domestique et le bénévolat, ne sont pas très significatives en elles-mêmes, mais elles ont des conséquences non négligeables sur les politiques de formation. Les aptitudes développées dans les activités de loisir peuvent orienter les compétences que les individus apportent dans leur travail. Le capital social introduit un cadre d'analyse plus large, qui nous encourage à regarder de plus près l'interaction entre l'apprentissage lié au travail et celui qui a lieu ailleurs. De nombreux exemples illustrent cette interaction favorable; toutefois, les formations à l'intérieur des entreprises se limitent de plus en plus aux nécessités spécifiques du poste de travail.

En deuxième lieu, il nous faut tenir compte des petites entreprises pour lesquelles le temps a une valeur particulière. L'employeur n'a généralement pas le temps de s'informer sur les possibilités de formation; de plus, la marge de manœuvre permettant de libérer une partie du personnel pour une formation est réduite: enfin, la trésorerie souvent serrée dans ces entreprises contraint à parer à l'immédiat et empêche d'investir dans le capital humain. Il existe donc une corrélation négative entre la taille de l'entreprise et le volume de formation enregistré. Des politiques de formation privilégiant l'approche individuelle et formalisée permettent aux petites entreprises de rester performantes. L'analyse des différents modes

d'utilisation et de transmission de l'information, notamment de celle qui contribue au développement des réseaux d'affaires, permettrait d'apporter un éclairage intéressant sur le potentiel de développement des petites entreprises dans une société fondée sur le savoir.

En troisième lieu, il est devenu banal de souligner la nécessité d'une coordination intersectorielle dans les politiques de formation. La focalisation sur l'acquis individuel de capital humain ne rend pas forcément la tâche plus difficile, mais elle peut conduire à miser sur les qualifications individuelles au détriment des autres. L'analyse en termes de capital social permet au contraire de prendre en considération les différentes utilisations du temps dans une population, ainsi que l'impact des différentes politiques d'aménagement du temps. Par exemple, il est vain de promouvoir la formation permanente sur le lieu de travail, si par ailleurs les politiques sociales ou familiales empêchent les individus de concilier leur formation avec les autres sphères de leur vie.

9.5. Quelques suggestions pour un ordre du jour

J'avancerai que le concept de capital social a une valeur essentiellement heuristique, c'est-à-dire qu'il ouvre de nouveaux horizons de pensée. Pour dépasser certaines controverses parmi les plus stériles et monotones relatives à la valeur ou à la structure de la formation, nous devons recourir à des concepts qui nous permettent de poser un regard neuf sur un ensemble de circonstances en rapide mutation.

Je propose quatre domaines pour lesquels il est possible d'avancer des conclusions pragmatiques (ainsi que quelques suggestions pour l'agenda Cedefop, si besoin est).

9.5.1. La portée de l'apprentissage tout au long de la vie

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, les disputes définitionnelles sont d'une stérilité notoire. C'est ainsi que le concept d'apprentissage tout au long de la vie et d'autres analogues, comme ceux d'éducation permanente ou de formation continue, ont été disséqués en long et en large, probablement sans grande utilité. Toutefois, les enjeux d'un monde du travail en pleine mutation devraient nous conduire à reconsidérer notre objet afin de mettre en lumière les liens qui existent entre les différentes formes d'apprentissage. Il nous faut examiner, notamment, comment le recours aux qualifications se substituant aux niveaux de formation peut être complété par des approches plus larges de l'apprentissage, au sein de l'entreprise mais aussi en dehors.

Cela suppose d'avoir des informations sur l'utilisation réelle du temps. Des données comparatives doivent être obtenues, au moyen d'enquêtes ou d'études journalières. Cela nous renseignerait non seulement sur le temps que les gens consacrent aux différentes formes d'apprentissage, mais aussi sur l'adéquation ou l'inadéquation de ce temps par rapport aux autres activités. L'utilisation du temps a déjà fait l'objet de plusieurs études (voir, par exemple, Gershuny, 2000), mais la plupart de ces travaux ne prennent pas en compte le temps consacré à l'apprentissage.

9.5.2. Technologies de l'information et de la communication

Le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage tout au long de la vie est bien sûr extrêmement débattu. À ce propos, il me suffira de dire que nous devons examiner comment l'apprentissage individuel faisant appel aux TIC s'insère dans le schéma social de l'apprentissage. Les formes d'apprentissage choisies et gérées par l'individu, et proposées avec souplesse offrent un potentiel positif en termes de facilité d'accès, de motivation et d'efficacité. Elles aident sans conteste les gens à consacrer plus de temps à l'apprentissage. De plus, les TIC mettent les gens en contact avec des réseaux, les libérant des contraintes du temps et de l'espace. Cependant, ceci ne devrait pas se produire au détriment des infrastructures sociales de l'apprentissage ou des environnements et organisations qui permettent aux gens d'apprendre ensemble (les universités populaires danoises en sont un brillant exemple, voir Mork, 1999). Le capital social met l'accent sur l'apport important des activités liées à l'apprentissage, en termes de communication sociale et de liens sociaux.

9.5.3. Investissement parallèle en temps et en argent

Il est essentiel que les pouvoirs publics et les employeurs soutiennent l'apprentissage. Nous devons nous attendre à cet égard à une réponse très variée en fonction des secteurs et des corps de métiers. Une des missions des gouvernements sera de persévérer sur la voie d'une répartition équitable, de sorte que les possibilités d'apprendre ne soient pas réservées uniquement à ceux qui en ont déjà beaucoup bénéficié. Nous devons prévoir une prolifération d'accords par lesquels les différentes parties prenantes s'engageront à des contributions financières et en temps diverses et variées afin de consolider des niveaux élevés de formation. Il y aura un important travail de repérage à effectuer, pour identifier les bonnes pratiques et analyser l'efficacité des différents accords.

9.5.4. Coûts et bénéfices

Enfin, la possibilité nous est offerte de réaliser un travail plus imaginatif et sophistiqué sur la modélisation et la mesure des coûts (et, surtout, des bénéfices) de l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un sens, le temps est une substance finie et chère, et la question du temps de formation est désormais soumise à un examen des coûts. Le capital social offre une approche plus large, qui dépasse la question du retour économique (sans pourtant l'ignorer). Il encourage les approches intersectorielles et la perspective à long terme dans les choix et les analyses des politiques de formation. Le schéma de rotation de travail mis en place au Danemark en est un exemple significatif, puisqu'il s'applique aux environnements sociaux au sens large, en créant des relations entre différents groupes (chômeurs, salariés en congé de formation et tuteurs); ce programme est financé par les entreprises et les organismes sociaux. De telles initiatives, prises comme études de cas, devraient nous permettre d'élargir le cadre de l'évaluation des bénéfices apportés par la formation.

Bibliographie

Baron, Stephen; Field, John; Schuller, Tom. *Social capital: critical perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 2001.

Bourdieu, Pierre. *Le capital social*. Actes de la recherche en sciences sociales, n° 31, 2-3, 1980.

Bourdieu, Pierre. The forms of capital. In Richardson, J. E. (dir.). *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Ithaca: Greenwood Press, 1986, p. 241-258.

Coffield, Frank. The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning. In Coffield, Frank (dir.). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, 2000, p. 1-11.

Coleman, John. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 1988, n° 94, Supplément, p. 95-120.

Field, John; Spence, Lynda. Informal learning and social capital. In Coffield, Frank (dir.). *The necessity of informal learning*. Bristol: Policy Press, 2000, p. 32-42.

Grooaert, Christiaan. *Social capital: the missing link?* (Social capital initiative working paper; 3). Washington: World Bank, 1998.

Hall, Peter. Social capital in Britain. *British Journal of Political Science*. 1999, n° 29, p. 417-61.

Mørk, Jørgen. *La crise des traditions d'accès à la formation*. Cedefop Agora VII: Temps de travail – Temps de formation. Thessalonique: Cedefop, 1999.

Overcoming exclusion through adult learning: Organisation pour la coopération et le développement économiques. Paris: OCDE, 1999.

Peter, Hall. 'Social Capital in Britain', *British Jnl of Pol. Sci.* 29, 1999, p. 417-61.

Putnam, Robert. *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press, 1993.

Schuller, Tom et al. *Part-time higher education: policy, practice and experience*. Londres: Jessica Kingsley, 1999.

10. Synthèse des travaux

André Kirchberger

À une époque où les débats sur l'emploi et le travail se multiplient, dans le contexte d'une globalisation croissante des échanges renforcée par la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication, il n'est pas étonnant que la VII^e Agora organisée par le Cedefop à Thessalonique les 7 et 8 octobre 1999 ait provoqué un intérêt significatif. Plus de 30 experts de différents milieux et de plusieurs États membres de l'Union – des chercheurs et des universitaires, mais aussi des responsables politiques et des partenaires sociaux – ont pu ainsi confronter leur point de vue, sinon s'affronter. Au-delà des discours «officiels» de tous bords, généraux, génériques et même généreux, il importait en effet de cerner les enjeux d'une problématique centrale au développement économique et social. Sans chercher, au terme de ces discussions, à dégager un point de vue commun, à fortiori un consensus, il était nécessaire non seulement de procéder à un «état des lieux», mais encore de «baliser le terrain», en d'autres termes d'identifier les paramètres d'une réflexion prospective dont cet Agora ne pouvait que tracer les pistes. En cela, cette Agora, comme celles qui l'ont précédée a confirmé le rôle essentiel du Cedefop comme lieu de réflexion sur le développement des politiques de formation professionnelle dans les États membres de l'Union.

Trois questions centrales étaient posées aux participants – au reste exemplaires de la complexité de ce thème:

- (a) Le travail et la formation dans la société du XXI^e siècle,
- (b) le temps de travail et le temps de formation dans et hors de l'entreprise dans le contexte de la gestion des hommes et des compétences,
- (c) le temps de travail et le temps de formation au cours de la vie.

Avant même que de dégager les premiers enseignements de ces discussions, il convient, comme Johan van Rens, Directeur du Cedefop, le rappelait à l'ouverture de l'Agora, de rappeler un certain nombre de «faits»: que le travail en premier lieu (c'est à dire le travail salarié ou rémunéré) restait au centre de l'organisation tant de la vie individuelle que de la collectivité; que, en deuxième lieu, le temps de travail (et donc aussi le temps de formation) étaient des composantes du «temps social» – lequel ne se limite pas, et de loin, à ces deux modalités: il faut y ajouter les autres «temps»: celui consacré à la vie familiale, aux repos, aux loisirs, etc.. – sans qu'il soit possible de tracer une frontière nette entre ces différents «temps» lesquels, au reste, se chevauchent fréquemment. Bref, la réflexion sur la relation entre le temps de travail et le temps de formation ne peut pas être «enfermée» dans les concepts clés de la tragédie classique que sont l'unité de temps, de lieu et d'action (Éric Fries Guggenheim): on apprend à tout moment (et pas seulement pendant le temps de formation); on apprend partout (et pas seulement à l'école ou dans un centre de formation); on n'apprend pas enfin de la même façon, au même rythme et selon le même «schéma». Pour le dire autrement: le temps

de travail n'est pas dissociable de la construction des autres «temps», y compris celui de la protection sociale (Jacques Trautmann).

Une première remarque s'impose: il y a une différenciation croissante des lieux de formation et de lieux de travail. La séquence bien traditionnelle, pour ne pas dire le «modèle traditionnel» de découpage dans le temps et l'espace entre lieu et période d'éducation et de formation ou d'apprentissage (au sens anglais du terme, soit «learning» comme le rappelait Tom Schuller) et lieu et temps de travail est de moins en moins précis. La formation ne se fait plus d'une manière linéaire (Jørgen Mørk) et son rapport avec le temps de travail est de moins en moins direct – ce qui pose alors d'une manière pressante la question de la compatibilité des différents «temps» (Francesc Falgueras i Ruscalleda). Quand bien même le travail reste un moment privilégié de ce «temps social» (qu'il structure, notamment en terme de statut), on constate une interpénétration croissante des différents «temps», y inclus, par exemple le développement d'activités telles que le travail volontaire dans le cadre de la société civile (Tom Schuller). Bref, on peut se demander, comme Christian Kutzner: «où s'arrête le travail et où commence le temps libre»?

Cela est d'autant plus crucial que le travail lui même s'est considérablement transformé (Vincent Merle). Au travail artisanal avec tout ce qu'il pouvait comporter comme processus d'apprentissage, y compris formel à l'école ou dans un centre de formation, où l'acte d'apprendre se confondait avec l'activité professionnelle, a succédé le travail organisé selon les principes tayloriens, où il fallait (du point de vue de l'entrepreneur) réduire au maximum les temps d'apprentissage – d'où une extrême spécialisation des lieux et des temps de travail et de formation. Il n'en est plus de même aujourd'hui, en tout cas dans un certain nombre de secteurs et ce processus devrait s'amplifier: il s'agit, dans le travail, de gérer des incertitudes, des aléas – c'est-à-dire de maîtriser des situations professionnelles exigeant une forte capacité d'innovation, et donc d'être en mesure de transposer vers d'autres situations ce qui a été appris dans une situation donnée.

Mais non seulement le travail se modifie (comme se modifie avec lui la manière d'apprendre) mais les relations à l'emploi elles-mêmes sont de moins en moins stables. On a pu même (Johnathan Winterton) parler de «fragmentation» du travail, voire d'une «dissolution» de l'emploi, tant le développement des formes il n'y a pas si longtemps appelées «atypiques» de l'emploi (travail à temps partiel, travail à durée déterminée, travail intérimaire, télétravail, sans oublier le travail au noir, etc.) prennent le pas sur le modèle traditionnel de l'emploi à temps plein, à durée indéterminée et au sein de la même entreprise (André Kirchberger, Nikitas Patiniotis). Comme le fait remarquer Alain Dumont, «on est de moins en moins sûr du lieu de l'emploi»! Il ne fait pas doute, à cet égard, que la diffusion massive des nouvelles technologies va profondément transformer non seulement les modes de production et les situations de travail (ainsi que les relations d'emploi), mais aussi l'image que l'on se fait de l'emploi et du travail. Pour résumer, le travail, ce qu'il représente pour et dans la société et pour chacun a fortement évolué au fil du temps: qui plus est, pour de nombreuses personnes, «avoir un emploi» a pris le pas sur «avoir un métier» ou «avoir une profession» (Nicola Konstantinou). Bref, si le travail reste au centre de la vie sociale...où est-il (Lise Skanting)?

Cette question est d'autant plus centrale, comme le souligne Juan José Castillo, que «l'on est vieux déjà à 45 ans dans certains emplois».

Mais déjà une autre question se pose, abordée très directement par de nombreux participants à l'Agora: la manière même dont la dualité «temps de travail/temps de formation» est posée sous entend très directement un rapport direct entre ces deux temps (Jacques Trautmann): en fait, elle induit la conception (bien traditionnelle) d'un *trade-off* – en d'autres termes que le temps de formation ou consacré à la formation pendant la vie active vient en moins, se déduit du temps de travail, bref doit être «pris sur lui» d'une manière ou d'une autre. En d'autres termes que, puisque la formation est d'une certaine façon extérieure au travail (puisque suivie hors du temps de travail), le travail...ne serait pas formateur.

Cette conception va à l'encontre des nouveaux modes de production (Alain Dumont): il faut dépasser la logique de poste qui enferme le travailleur dans une sphère professionnelle et relationnelle très étroite et qui correspond à la conception taylorienne du travail déjà précitée, pour mettre l'accent sur une logique de compétences. Ce sont les compétences, en effet, qui devraient être au centre de l'organisation du travail, qui sont flexibles, diversifiées et évolutives et dont le maintien, leur développement sont un espace de construction qui doit engager conjointement l'employeur et le travailleur avec ses représentants (Jean-Michel Joubier). Donc reconnaître que les compétences sont aussi le lieu d'exercice d'une responsabilité collective avec, nécessairement une obligation de négocier entre l'entreprise et son salarié. Mais aussi à la condition que le développement des compétences soit reconnu en terme de statut pour le travailleur dans son parcours professionnel (Jean-Michel Joubier).

Cela est d'autant plus vrai, et influe nécessairement sur le rapport entre «temps de travail» et «temps de formation» que l'entreprise et la situation de travail sont, en elles-mêmes, sources d'apprentissage (Vincent Merle) et que, dans cette perspective, il est indispensable de dépasser l'opposition entre travail et formation (comme entre connaissances et compétences). Quand bien même la formation est incontournable, et essentielle pour le maintien et le développement de l'employabilité (à la condition – Jean-Michel Joubier – d'éviter une «stagiarisation» de la formation professionnelle), elle requière, dans le contexte des nouvelles organisation du travail, «la négociation de nouveaux compromis entre les partenaires sociaux» (Jacques Trautmann). Il y a en quelque sorte une «co-responsabilisation» du chef d'entreprise, des travailleurs et de leurs représentants dans le développement d'organisation qualifiante du travail (ce qui n'est pas le cas actuellement, tant les dispositifs de formation continue sont complexes, peu lisibles et de ce fait, peu motivants – Patrick Werquin).

Dans un tel contexte, plusieurs participants ont «questionné» la fonction de la formation initiale (en notant d'ailleurs que le prolongement de la dépendance des jeunes par l'allongement de leur durée des études peut aller jusqu'à affaiblir le lien entre formation professionnelle initiale et continue – Tom Schuller), voire, plus généralement, la fonction de l'école: elle devrait être le lieu des apprentissages fondamentaux pour préparer à la vie active, à la citoyenneté et à une participation sociale active. Il ne s'agit pas, au terme de la scolarité (et de la formation initiale), d'arriver à un «produit fini» (Jean-Michel Joubier), mais de

préparer les jeunes à des «familles de métiers» – ce qui à son tour pose le problème crucial de l'orientation comme outil d'un processus de développement personnel et professionnel (cette question fera l'objet de l'Agora X en automne 2000). La formation n'est pas une fin en elle-même: elle n'est qu'un moyen d'acquérir et de maîtriser des compétences (Alain Dumont). Ce qui devrait impliquer aussi une plus grande intégration verticale et une meilleure cohérence entre la formation initiale et la formation continue (Patrick Werquin).

Il eut été surprenant que, dans un tel débat, la question des qualifications et des diplômes n'ait pas été abordée, notamment en ce qui concerne leur importance dans les politiques d'embauche des entreprises. Pour certains (Alain Dumont) les diplômes et les qualifications qu'ils définissent ont trop d'importance, et ce qui compte, pour l'employeur qui vous embauche, c'est que vous prouviez vos compétences au risque, sinon, d'être licencié (Jørgen Mørk): plus précisément, s'ils précisent bien ce qu'étaient les qualifications à l'entrée dans la vie active, les compétences acquises sur le lieu de travail et tout au long du parcours professionnel du travailleurs – bref ce «qu'il sait faire» a, aux yeux de l'employeur potentiel tout autant sinon plus d'importance. Est-il possible, dans cette perspective de «troquer la garantie d'un travail stable contre une garantie d'employabilité, et si oui, quelles sont les responsabilités respectives de l'entreprise et du travailleur?» (Alain Dumont). Mais, cela étant, comme l'a souligné un autre participant (Tom Schuller), «les diplômes restent encore le seul mode d'évaluation crédible» et, quoiqu'on en dise, c'est encore pour un grand nombre d'employeurs la seule mesure de la qualification. Se pose alors, entre diplôme et compétences acquises, la question centrale pour la formation continue de la validation et de la transférabilité des savoirs et des savoir-faire acquis sur le lieu de travail.

Il est vrai, tous les participants ont insisté sur ce point, que le niveau moyen d'éducation et de formation a augmenté. Il n'empêche: l'accès à la formation, et notamment à la formation continue reste encore très inégal. Cette inégalité touche les publics en premier lieu: il y a une corrélation négative entre le niveau d'éducation (et de formation initiale) et la participation aux actions de formation continue dans le sens où ce sont les moins bien formés qui accèdent le moins à la formation continue. Mais cette inégalité touche aussi les entreprises – et, à cet égard les PME, notamment les PME qui ne sont pas des entreprises à haute technologies ont le plus de mal à engager des actions de formation continue (Tom Schuller). Il en est de même pour des secteurs en voie de profonde restructuration, comme par exemple celui du textile au Portugal (Augusto Praça).

Mais comme Patrick Werquin le soulignait – et cela constitue la base d'une enquête qui va être lancée par l'OCDE dans plusieurs pays Membres – d'autres facteurs semblent jouer dans cette inégalité, et en premier lieu le manque de motivation à la fois des travailleurs (sans doute du fait de l'expérience négative qu'ils ont de leur scolarité et de l'image de la formation professionnelle) et des entreprises – dont certains on pu dire qu'elles s'intéressaient à la formation et au développement des ressources humaines que dans les périodes de récession quand elles n'ont pas les moyens pour s'y engager (alors qu'en période croissance, quand elles en ont les moyens... Elles n'ont pas le temps!). Cet «écart» est d'autant plus préoccupant que l'on est dans une situation paradoxale: il faut davantage de temps pour apprendre et il y a de

plus en plus de choses à apprendre (plus de compétences à acquérir, plus d'intelligence..) mais il y a de moins en moins de temps pour ce faire, ne serait-ce que sous l'effet de la productivité (Juan José Castillo).

C'est dans un tel contexte que Tom Schuller a introduit dans les discussions le concept de «capital social» et de la relation qu'il peut entretenir avec le «capital humain»: autant le second met l'accent sur l'individu, la longueur de sa scolarité, sur une démarche rationnelle centrée sur les qualifications et les diplômes, autant le premier souligne l'importance des réseaux, de l'engagement civique et des valeurs. Il se fait, a-t-il ajouté, que l'on constate actuellement un déclin du «capital social» (notamment à cause du manque de temps engendré par le fait que de plus en plus de femmes mariées travaillent), ce qui se traduit aussi par un appauvrissement de la sphère relationnelle. Tout aussi important, pour lui, est le fait que l'on constate une diversification croissante des dispositifs de formation tout au long de la vie et que l'on est encore très loin d'une analyse coûts/bénéfices de la formation, à fortiori si l'on ne se limite pas au court terme mais si on prend en compte tout le «cycle de vie».

Cette VII^e Agora, comme celles qui l'ont précédé (et celles qui se dérouleront l'année prochaine) n'avait pas pour but de définir une fois pour toutes les paramètres fondateurs de la problématique «temps de travail/temps de formation», mais plutôt, comme souligné ci-dessus, d'esquisser un certain nombre de pistes de réflexions. Au modèle traditionnel qui articulait étroitement ces deux «temps» au point que le temps consacré à la formation se déduisait du temps de travail comme Jacques Trautmann l'a fort bien décrit dans son texte introductif à la réunion, se substituent d'autres approches qui tiennent compte à la fois d'une nouvelle configuration des relations d'emploi (plus flexibles), d'une nouvelle structuration des «temps sociaux» (moins linéaire), d'une nouvelle approche des responsabilités réciproques de l'entreprise et des travailleurs (accent mis sur le co-investissement) dans le contexte des nouvelles organisations qualifiantes du travail, etc. Il n'est pas exagéré de dire qu'au terme de ces discussions, le «paysage» est moins «figé», plus évolutif et surtout plus global tant le concept de formation doit être pris dans son sens large.

11. Liste des participants

Beyer Paulsen Mette	Ministry of Education, National Education Authority Copenhagen, Danemark
Castillo Juan José	Universidad Complutense – Madrid, Espagne
Dumont Alain	MEDEF – Mouvement des Entreprises de France, Paris, France
Falgueras i Ruscaldeda Francesc	Secretari Executiu del Consell Català de Formació Professional – Barcelone, Espagne
Fernandez Luis Miguel	Confederación Sindical de CC.OO – Madrid, Espagne
Guilloux Patrick	Université de Bretagne Sud – Vannes, France
Joubier Jean-Michel	CGT – Confédération générale du Travail – Montreuil, France
Kirchberger André	Consultant Cedefop – Villiers-le-Bois, France
Konstantinou Nicola	EURO-FIET – Bruxelles, Belgique
Kornelius Luuk	Universiteit Twente – Enschede, Pays-Bas
Kutzner Christian	Hotell och Restaurang Facket – Växjö, Suède
Lheureux Eric	Centrale Chrétienne Textile Habillement – Gent, Belgique
Meghnagi Saul	ISF – Istituto Superiore per la Formazione – Rome, Italie
Merle Vincent	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité – Paris, France
Morales San-Juan Juan Carlos	UGT-E – Union General de Trabajadores – Madrid, Espagne
Mørk Jørgen	Kongsbak Consulting – Glumsø, Danemark
Patiniotis Nikitas	University of Patras – Patras, Grèce
Praça Augusto	CGTP-IN – Lisbonne, Portugal
Schedler Klaus	Austrian Federal Economic Chamber – Vienne, Autriche
Schuller Tom	University of London, Birkbeck College Londres, Royaume-Uni
Skanting Lise	Danish Employer's Confederation – Copenhagen, Danemark

Suárez Santos Roberto	CEOE – Confederación Española de Organizaciones Empresariales – Madrid, Espagne
Suomalainen Heikki	Confederation of Finnish Industry and Employers -TT Helsinki, Finlande
Trautmann Jacques	Université Louis Pasteur Strasbourg, BETA – Cra Céreq Alsace – Strasbourg, France
Werquin Patrick	OCDE – Paris, France
Winterton Johnathan	Napier University, Edinburgh, Employment Research Institute – Edinburgh (Écosse), Royaume-Uni

CEDEFOP

Fries Guggenheim Éric

Loos Roland

Ní Cheallaigh Martina

Stavrou Stavros

van Rens Johan

Westphalen Sven Åge

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)

AGORA VII: Temps de travail – Temps de formation

Thessalonique, 7-8 octobre 1999

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes

2003 – VI, 108 p. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 62 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0214-7

N° cat.: TI-49-02-620-FR-C

Gratuit – 5138 FR –

Dans le but d'esquisser un certain nombre de pistes de réflexions, trois points ont été développés: Le travail et la formation au XXI^e siècle; le temps de travail et de formation hors et en entreprise, le temps de travail et de formation au cours de la vie.

Le travail rémunéré reste au centre de l'organisation de la vie individuelle et de la collectivité. Le temps de travail et de formation sont des composantes du temps social auquel il faut ajouter d'autres temps: vie familiale, repos, loisirs, etc..., pour lesquels une frontière nette ne peut être tracée.

La réflexion sur la relation entre le temps de travail et de formation ne peut être enfermée dans les concepts clés de la tragédie classique que sont l'unité de temps, de lieu et d'action: on apprend à tout moment, partout, et pas tous de la même façon, ni au même rythme, ni selon les mêmes schémas.

Le travail lui-même s'est considérablement transformé. Aujourd'hui, il faut maîtriser des situations professionnelles exigeant une forte capacité d'innovation et être en mesure de transposer vers d'autres situations ce qui a été appris dans une situation donnée.

Au modèle traditionnel se substituent d'autres approches qui tiennent compte d'une configuration des relations d'emploi plus flexibles, d'une structuration des temps sociaux moins linéaire et d'une nouvelle approche des responsabilités réciproques de l'entreprise et des travailleurs (accent mis sur le co-investissement).

AGORA VII

Temps de travail Temps de formation

Thessalonique, 7 et 8 octobre 2000



Centre européen pour le
développement de la formation professionnelle

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Adresse postale: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tél. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil: www.cedefop.eu.int
Site web interactif: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

5138 FR



Office des publications
Publications.eu.int

ISBN 92-896-0214-7



9 789289 602143

PANORAMA