**2e Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie, Shanghai, 2010**

Emmanuel Quenson, Sociologue, maître de conférences HDR à l’Université d’Evry-Val-d’Essonne et chercheur au CPN (Centre Pierre Naville) et à TEPP (Travail, Emploi, Politiques Publiques, FR – Fédération de recherches – n° 3126, CNRS). Ses recherches portent sur les relations entre la formation, le travail et l’emploi.

**L’entreprise apprenante**

C’est le sujet abordé par la quatrième session. Le contexte de mondialisation incite les entreprises multinationales à rationaliser leur politique de formation et à investir le terrain de l’ingénierie des connaissances.

Les connaissances scientifiques et techniques sont au cœur du développement des entreprises de toutes tailles. Au-delà de l’appropriation du savoir, les entreprises sont plus que jamais confrontées à la nécessité d’anticiper et d’innover pour produire et contrôler cette connaissance.

Quels facteurs l’entreprise apprenante doit-elle prendre en compte à l’heure actuelle :

* les savoirs implicites et cachés, exploités mais non reconnus ?
* la révision des processus de transmission des savoirs ?
* les nouveaux modes d’organisation et de management ?
* les inégalités sur le marché de la compétitivité (selon les tailles des entreprises, les pays etc.…) ?

La quatrième session du « Deuxième forum mondial de l’éducation et de la formation tout au long de la vie » a été consacrée à l’entreprise apprenante, à son intérêt pour les organisations et les salariés et à l’exposé d’expérimentations actuelles significatives. Les différents intervenants ont tous mis en exergue l’actualité de cette forme organisationnelle dans une économie mondialisée de plus en plus concurrentielle, où l’accélération des changements techniques nécessite un renouvellement continu des connaissances mobilisées au travail.

Ils ont ainsi affirmé le rôle central que doivent occuper les entreprises dans ce processus d’acquisition des savoirs et des compétences ; la formation initiale ne pouvant assurer seule la transmission des connaissances générales et opératoires. L’engagement des organisations dans des mutations dont elles ne peuvent connaître précisément les aboutissements a également été souligné pour expliquer la nécessité pour les adultes de se reconvertir plusieurs fois au cours de leur vie professionnelle. Cet impératif en matière d’actualisation des savoirs pose la question d’une nouvelle forme d’ingénierie des connaissances orientée vers la promotion de formations longues et susceptibles de garantir une meilleure transférabilité des connaissances, et cela plus particulièrement pour permettre l’accès à l’emploi des adultes les moins qualifiés, entretenir les qualifications des salariés en poste et maintenir l’employabilité des plus âgés d’entre eux (C. Forestier). Certains intervenants ont signalé que l’entreprise n’est pas le seul acteur en charge du développement d’un système efficient de formation. L’Etat, les partenaires sociaux et les organismes de financement dépendant des professionnels peuvent aussi agir à leurs niveaux respectifs pour en assurer la promotion (Y. Hinnekint, C. Polénus).

Ainsi, la formation, qu’elle se situe dans le prolongement de la formation initiale grâce à l’aménagement de passerelles, qu’elle soit organisée en alternance avec le travail, professionnalisante et axée sur les évolutions de l’emploi, ou encore qu’elle permette le rapprochement des cultures dans des entreprises mondialisées (A. Cheong, M. Morin), est apparue comme le moyen le plus approprié pour impliquer durablement les adultes dans le corps social, réunir les conditions de la coopération entre acteurs de l’entreprise et faire émerger l’intelligence collective permettant de maîtriser la complexité (J. Kaspar).

La notion d’entreprise apprenante peut être interrogée sous plusieurs angles. Auparavant, il est nécessaire de rappeler les réalités qu’elle désigne en les rapportant au contexte économique et social dans lequel elles ont émergé. Puis, de s’orienter vers un examen des principaux apports des recherches portant sur certaines réalisations dans leur rapport à la formation. Ensuite, nous interrogerons certaines pratiques de formation des entreprises qui démontrent que si chacun s’accorde sur la nécessité de promouvoir des organisations dans lesquelles les salariés sont placés en situation d’apprendre, force est de constater que, dans la réalité, d’autres logiques, dont l’horizon est de plus court terme, viennent encore contredire l’essor de ce projet. Enfin, nous reviendrons plus particulièrement sur les contributions présentées au cours de cette session qui relancent la question des entreprises apprenantes dans le contexte de la globalisation de l’économie et du développement des entreprises « glocales43 » ; structures de taille mondiale implantées localement pour qui l’éducation et la formation des adultes représentent des ressources permettant d’élever le niveau de connaissances des salariés des pays dans lesquels elles s’établissent.

(43) Ce néologisme désigne des entreprises globales et locales. Celles-ci se caractérisent par une forte standardisation des produits, des méthodes de production et des organisations du travail. Par contre, leurs déclinaisons locales diffèrent selon les pays en matière d’approvisionnement des produits, d’adaptation de ceux-ci aux goûts des clients et d’ajustement aux législations du travail.

62

**1 - GENÈSE D’UNE NOTION : L’ENTREPRISE APPRENANTE**

La notion d’entreprise apprenante se situe dans la filiation des concepts d’organisation apprenante, d’organisation qualifiante (Koch, 1999) ou encore d’apprentissage organisationnel, cette dernière étant théorisée par quelques chercheurs des sciences de gestion parmi lesquels C. Argyris et D. Schön (1978). Ces concepts ont été mis en oeuvre, à des degrés divers, dans des entreprises à la recherche de modèles alternatifs aux organisations tayloriennes/fordiennes. Pour faire face à un marché plus instable, à une concurrence exacerbée et mondialisée, et à un renouvellement de la demande plus exigeante en termes de qualité, de délais, de réactivité et de capacité de renouvellement et de diversification des produits, celles-ci ont considéré que leur organisation du travail devait être repensée en direction de la flexibilité, de l’efficacité, de la rapidité et de l’innovation par le développement d’une nouvelle approche systémique de l’organisation fondée sur l’autonomie et l’engagement des salariés dans les collectifs de travail et divers projets. Selon cette conception, la compétitivité de l’entreprise ne se limite plus au coût, mais elle concerne aussi des caractéristiques hors prix des produits (respect des délais, politique qualité, capacités de réaction de l’ensemble de l’organisation, réorganisation des services, etc.). Ce changement de perspective répondait aussi à l’aspiration des travailleurs à plus d’autonomie et d’initiative à leur poste de travail ; les organisations de l’après-guerre étant à l’origine d’un rejet de plus en plus marqué de leur part que traduisait une augmentation de l’absentéisme, des démissions, des pannes, des malfaçons et des conflits sociaux. Cette innovation veut replacer le salarié au centre de l’organisation puisqu’il participe, par son travail individuel désormais intégré à un collectif de travail, au processus de production de l’entreprise. Le salarié n’est plus seulement affecté à un poste de travail, il est considéré comme un acteur à part entière de l’organisation, capable de produire de la connaissance et d’en faire bénéficier, par des voies de communication appropriées, les autres salariés. Pour ce faire, l’organisation doit décloisonner ses fonctions et ses services, recomposer les tâches et susciter des activités propices à l’apprentissage mutuel. La résolution des problèmes en groupe, l’expérimentation, le retour sur les succès et les échecs et leurs causes, le partage de l’acquisition des connaissances et le transfert des savoirs acquis en matière d’ajustement entre les buts recherchés et les moyens mis en oeuvre constituent les activités phares d’une organisation axée sur l’apprentissage continu. Par cette démarche, les salariés sont supposés accéder à de nouveaux savoirs, en capacité de les transmettre et de les mettre en œuvre sur le terrain.

63

Diverses expériences d’élargissement et d’enrichissement des tâches et de groupes semi-autonomes de production, puisant leur inspiration dans le modèle sociotechnique du Tavistock Institute of Human Relations, ont été mises en oeuvre dans quelques entreprises des pays scandinaves (Suède, Norvège) et en Allemagne à la fin des années 60. A ce moment-là, les gouvernements étaient à la recherche de moyens pour réconcilier la population avec son industrie en améliorant la qualité de vie au travail. Il s’agissait aussi pour les entreprises de remédier au manque de main-d’œuvre qualifiée en mettant en place des formes d’organisation du travail plus attractives (Durand, 2004). Dans ce modèle, les chaînes de production sont partiellement disloquées, le travail est librement organisé dans les groupes, les objectifs de production sont souvent négociés avec la hiérarchie, le porte parole des groupes est élu et les ouvriers bénéficient de carrières reconnues.

Ces choix, établissant une certaine « démocratie industrielle », ne seront que très partiellement appliqués dans les entreprises françaises et italiennes. Même si, à partir des années 80, certaines d’entre elles autorisent une marge d’autonomie dans le travail, et adoptent l’allègement des lignes hiérarchiques, la polyvalence, le travail en équipe, les démarches de qualité totale et la production en flux tendus, ces pratiques organisationnelles vont aboutir à une nouvelle segmentation du marché du travail des entreprises ; les postes « reprofessionnalisés » n’étant réservés qu’à une minorité de salariés (souvent jeunes, qualifiés et diplômés) laissant la majorité travailler dans des organisations encore très cloisonnées. En outre, toutes les entreprises n’ont pas participé au mouvement d’innovation organisationnelle précédemment décrit. Nombre d’entre elles ont conservé une prédominance d’organisations du travail tayloriennes ou traditionnelles (Linhart, 1994) alors que l’automatisation et l’informatisation de la production auraient pu constituer des facteurs structurels favorables à la diffusion du modèle de l’entreprise apprenante.

Ainsi, une enquête réalisée sur les formes d’organisation du travail des entreprises de l’Union européenne distingue quatre classes d’organisation du travail (Lorenz et Valeyre, 2005). Les trois premières montrent que l’organisation apprenante peine à se diffuser dans les entreprises. Dans les organisations en lean production, le travail en équipe, la rotation des tâches et la gestion de la qualité placent les salariés dans des situations d’apprentissage et de résolution des aléas de la production, mais leur autonomie reste sous le contrôle de la hiérarchie et ils subissent de nombreuses contraintes de rythmes (Coutrot, 1998). Dans les organisations tayloriennes, le travail est répétitif et monotone, les contraintes de rythme et des normes de qualité sont importantes, les tâches de

64

contrôle sont très limitées, si bien que le contenu cognitif du travail est faible, même quand l’entreprise a adopté un « taylorisme flexible » assorti d’une rotation des tâches (Boyer et Durand, 1993). Dans les organisations en structures simples, le travail en équipe est pratiquement inexistant, ainsi que la rotation des tâches et les activités de gestion de la qualité. La monotonie du travail et la supervision des supérieurs hiérarchiques concourent aussi à limiter les situations d’apprentissage.

Seule la dernière classe d’organisation corrobore l’existence d’organisations apprenantes dans lesquelles les salariés, travaillant en équipe, disposent d’une forte autonomie, participent à la gestion de la qualité, effectuent des tâches complexes et variées, et sont placés en situation d’apprentissage et de résolutions de problèmes imprévus. Ce constat rejoint celui de plusieurs recherches effectuées à partir des années 80 qui montrent que ce modèle organisationnel a pu représenter une alternative crédible et durable en matière de développement des entreprises.

**2- L’ENTREPRISE APPRENANTE ET LA FORMATION : LES ENSEIGNEMENTS DE LA RECHERCHE**

C’est à partir du milieu des années 80 que plusieurs recherches s’intéressent aux relations entre les transformations organisationnelles et les politiques de formation. Ce domaine de la réalité sociale devient alors source d’interrogations pour de nombreux sociologues du travail et de la formation qui vont examiner et faire signifier diverses expérimentations mises en place dans les grandes entreprises.

Ces recherches visent toutes à comprendre comment la formation constitue un des vecteurs de la transformation du contenu et de l’organisation du travail. La présentant comme une dimension émergente des nouvelles formes d’organisation post-tayloriennes, ces travaux rendent compte de la mise en place de pratiques de formation innovantes opposées aux pratiques traditionnelles par la voie d’organisations qualifiantes et la réhabilitation de formations non-scolaires. Celles-ci rompent ainsi avec la logique des formations professionnelles organisées en dehors du travail visant à adapter les salariés de manière ponctuelle. Elles ne segmentent pas socialement les salariés comme dans le modèle précédent qui proposait des formations longues permettant de maîtriser les évolutions à une minorité de concepteurs et de personnels hiérarchiques et des formations d’adaptation courtes et spécialisées à une majorité d’exécutants.

65

Conçues dans la durée, ces nouvelles logiques de formation cherchent à s’ancrer aux processus cognitifs issus de l’expérience professionnelle antérieure des personnels d’exécution. Elles s’inscrivent dans une stratégie de réorganisation du travail, de restructuration du contenu des emplois et de transformation de la gestion de l’emploi puisqu’elles conduisent à des formes de reconnaissance des qualifications acquises. Fondées sur des interactions pédagogiques entre stages théoriques et apprentissage sur le tas, ces actions, conçues en partenariat entre les organismes de formation et les responsables de production ou de service, transforment les identités professionnelles des salariés en faisant émerger un langage commun et un stock de connaissances partagées (Feutrie, Verdier, 1993). Parce que la cible de la formation n’est plus l’individu mais l’équipe de travail, les apprentissages sur les lieux de travail deviennent aussi des moments consacrés à l’apprentissage de compétences sociales et d’une qualification collective. Ils permettent d’acquérir des capacités de communication, des aptitudes au travail en équipe et des dispositions morales à la vigilance et à la responsabilité.

Dans la lignée des travaux consacrés au rôle formateur du travail dans les nouvelles organisations du travail, les recherches de M. Maurice, effectuées dans les entreprises japonaises, montrent que l’innovation résulte plus de l’intelligence collective, des capacités cognitives de résolution de problèmes et des combinaisons interactives que de l’addition des interventions individuelles (1987). Ainsi, les pannes constituent, dans les entreprises étudiées, un événement pouvant être converti en un moment d’apprentissage collectif plutôt qu’une anomalie à réduire au plus vite par l’intervention d’un corps de spécialistes, comme dans nombre de structures productives tayloriennes ou traditionnelles. Les recherches de P. Zarifian dans les entreprises de l’agroalimentaire complètent ces constats en considérant que la réorganisation du travail suivant les principes de travail en équipe, de responsabilisation des équipes, de décloisonnement des fonctions et de diminution des niveaux hiérarchiques est insuffisante pour créer une organisation qualifiante (1992). La formation, par les nouveaux rapports sociaux qu’elle établit, permet une évolution collective des compétences en aidant tous les salariés à participer aux changements, et notamment en incluant les moins qualifiés d’entre eux.

Depuis les années 2000, les travaux sur l’organisation apprenante se font plus rares en sociologie. D’autres disciplines, notamment les sciences de gestion, ont pris le relais en conduisant de nouvelles investigations. Ainsi, les travaux de F. Beaujolin montrent que le développement des compétences en situation de travail, l’enrichissement des savoirs professionnels et la coopération entre acteurs de l’entreprise autorisent une

66

évolution individuelle et collective propice à l’innovation, à condition que les formations s’orientent vers une stratégie de formation-action qualifiantes destinée à faire interagir à la fois l’organisation et les compétences. (2001). D’autres travaux, notamment ceux de D. Belet, mettent en exergue l’expérience de certaines universités d’entreprise qui mettent en oeuvre une dimension formatrice, notamment pour l’encadrement, à travers des formations-actions consacrées aux sciences du comportement et à leur apprentissage pratique sur le terrain par des jeux de rôles, des méthodes d’immersion, des missions de conseil interne, des visites d’entreprises étrangères ou encore des actions de tutorat/mentorat (2002).

Cette brève revue de la littérature en sociologie et en sciences de gestion consacrée aux interactions entre nouvelles formes d’organisation du travail et formation atteste que certaines entreprises ont cherché à articuler ces deux dimensions pour trouver des moyens d’adaptation de la qualification des salariés aux changements les affectant. Le point commun de ces diverses réalités est de considérer que les travailleurs doivent être résolument impliqués dans ces démarches de formation nécessaires au développement de l’entreprise. Pour ce faire, ceux-ci doivent être récompensés sous la forme d’une valorisation de leur engagement par la promotion. Pour autant, la tendance actuelle semble moins orientée vers la compatibilité des objectifs d’entreprise et des demandes salariales. De même, l’influence de la « logique compétence » a conduit les salariés à convertir leur identité collective en identité individuelle et à se mobiliser subjectivement sous peine d’exclusion de l’entreprise. Cette évolution conduit à remettre en cause l’essor des organisations apprenantes.

**3- UNE RÉALITÉ FRAGILISÉE PAR LES CHOIX DE FORMATION DES ENTREPRISES**

En dépit du constat d’un accroissement du nombre d’adultes bénéficiant de formations, toutes les données disponibles font apparaître la pérennité, voire le renforcement des inégalités sociales et professionnelles, selon les divers indicateurs utilisés pour rendre compte des actions de formation : leur durée est de plus en plus courte ; leur certification de plus en plus rare ; la sélectivité de plus en forte, l’accès au congé individuel de formation se réduit (Dubar, 1980, 1986 ; Berton, Podevin, 1991 ; Fournier, 2001 ; Lambert, Perez, Zamora, 2002 ; Lambert, Marion- Vernoux, Sigot, 2009). De plus, un phénomène de bipolarisation s’est peu à peu institué entre les catégories socioprofessionnelles, les niveaux de

67

formation et les sexes, signifiant une accentuation des segmentations et des exclusions à l’intérieur du salariat. Il s’est cumulé à d’autres facteurs déjà constatés : taille de l’entreprise, secteur d’activités économiques, différence entre secteur public et secteur privé.

Par ailleurs, une forme d’inversion dans le mode d’usage de la formation s’est produite au cours de ces trente dernières années. Si jusqu’aux années 80, la promotion précédait souvent l’envoi des salariés en stage - la formation étant un moyen de signaler les salariés les plus performants et d’assurer leur collaboration par une progression salariale et professionnelle - suivre une formation aujourd’hui se traduit de moins en moins par l’obtention d’un emploi ou d’une fonction de niveau supérieur (Podevin, 1999). A l’issue de la formation, la plupart des changements correspondent à des mobilités horizontales exemptes de toute promotion. Nombre d’employeurs cherchent ainsi à obtenir un rendement rapide de leur politique de formation, et excluent les catégories les moins concernées par les changements techniques ; celles qui sortent du système éducatif dont les connaissances sont supposées être les plus récentes, et celles dont l’âge augure d’une sortie rapide du salariat.

D’une durée de plus en plus courte et instrumentalisée par les choix effectués en matière de transformations du contenu des emplois, des technologies et des organisations du travail, la formation permet, de plus, de préparer moins souvent des diplômes. Elle favorise ainsi la mobilité sociale et professionnelle d’un nombre plus restreint de salariés. Loin de permettre un rattrapage des inégalités sociales et une élévation dans la hiérarchie salariale, elle contribue, au contraire, à accentuer les écarts entre les salariés les plus pourvus initialement en capital scolaire et les plus démunis d’entre eux. Cette situation tend à renforcer la compétition scolaire puisqu’une grande partie de la carrière des futurs salariés se joue dès l’école, sans grand espoir de voir redistribuer les places au cours de leur carrière professionnelle.

Dans les faits, la formation s’institue plutôt en tant qu’instrument d’élévation de la productivité du travail, de production de changements techniques et organisationnels, mais de moins en moins comme un moyen d’acquisition d’une qualification pour ceux qui en sont démunis, et de reconnaissance des qualifications nouvellement acquises en termes de salaire et de promotion. La volonté souvent entendue, notamment dans les discours politiques, de permettre aux salariés les plus démunis en capital scolaire de rattraper leur retard en bénéficiant d’actions de formation s’en trouve très relativisée.

68

En dépit de cette réalité, les interventions de cette session ont montré tout l’intérêt que développent actuellement certaines entreprises multinationales pour la formation et l’ingénierie des connaissances. Directement concernées par le phénomène de « glocalisation », elles considèrent que leur croissance passera inévitablement par des politiques conjuguant mondialisation et prise en compte de la dimension locale. On assisterait ainsi, dans un contexte renouvelé, à une renaissance de la notion d’entreprise apprenante ; l’éducation et la formation tout au long de la vie devenant un enjeu visant à assurer le changement individuel et collectif dans un monde où les capacités d’innovation et de recherche sont primordiales pour garantir une meilleure adaptation des hommes et des entreprises.

**4- DES ENTREPRISES « GLOCALES » APPRENANTES**

Jean Kaspar, vice-Président de l’Observatoire social international (OSI)44 a tout d’abord présenté les orientations d’un texte proposant un droit à l’éducation et à la formation signé en mai 2002 par 9 grands groupes mondiaux, des organisations syndicales, dont la Confédération européenne des syndicats, et des parlementaires européens. S’appuyant sur un rapport de l’Unesco publié en 1996, ce texte défend la mise en place de passerelles entre formation initiale et formation continue, un droit à la formation en cours d’activité professionnelle, la reconnaissance des acquis professionnels et de l’effort de formation des travailleurs, la transférabilité des compétences et des formations, des pratiques de discriminations positives pour favoriser l’accès à la formation des salariés les moins qualifiés, le développement des formations dématérialisées et l’extension de l’alternance. Ce projet, où la formation est perçue comme un investissement et non comme un coût, nécessite de nouvelles régulations entre les entreprises, les salariés et leur environnement local (système éducatif, collectivités territoriales, organismes de formation, associations) qui peuvent prendre la forme de partenariats et de mutualisations où le principe de « co- responsabilité » de chacun des acteurs est établi. Au sein des entreprises, l’éducation et la formation doivent faire l’objet d’un dialogue permanent entre direction et organisations syndicales. Le tutorat doit aussi être favorisé pour accompagner les salariés dans la démarche de formation et permettre une meilleure transmission des savoirs.

(44) Association composée de représentants d’entreprises, d’organisations syndicales, d’universitaires et de responsables institutionnels, l’OSI contribue à la prise en considération de la dimension sociale dans la mondialisation par une approche multiculturelle suscitant l’émergence de nouvelles idées et la promotion de diverses initiatives et actions.

69

L’exemple de la politique de ressources humaines conduite par l’entreprise GDF SUEZ en Chine est à cet égard significatif de la volonté de ce groupe d’impliquer durablement ses salariés dans une forme de développement associant performance industrielle, économique et sociale. Exposée par Muriel Robin (Directeur corporate à la direction des ressources humaines) et Angel Cheong (Directeur des ressources humaines de la société Sino French, filiale du groupe GDF SUEZ), cette politique vise à permettre aux salariés d’acquérir une expérience professionnelle et de s’adapter aux évolutions des métiers de l’encadrement et des fonctions techniques par des stages, des séminaires45, des périodes d’apprentissage et du tutorat. Afin de prévenir les inégalités qui peuvent être à l’origine d’une exclusion des salariés, des programmes d’alphabétisation sont aussi mis en place dans les diverses implantations du groupe.

Le rôle social des entreprises internationales a aussi été défendu par Carlos Polenus (Haut conseiller aux affaires chinoises à la Confédération syndicale internationale). En la matière, ces groupes ont la responsabilité de participer au développement des systèmes de formation dans les pays dans lesquels ils procèdent à des investissements très conséquents. Ils ne peuvent plus se contenter, comme précédemment, de justifier leur installation par les économies générées à court terme sur les coûts de main-d’œuvre. Dans le contexte actuel marqué par la venue dans la compétition économique de nouveaux pays où les populations aspireront de plus en plus à recueillir les fruits de la croissance (Brésil, Chine, Inde, etc.), ces groupes doivent assurer la pérennité de leurs investissements en favorisant l’essor de structures sociales dans les domaines de l’éducation, de la formation, mais également de la santé.

**Pour une relance de nouvelles dynamiques de formation**

Dans les pays dits développés, le contexte actuel est peu favorable au développement d’expériences et d’innovations en matière de formation parce qu’il se caractérise par un recentrage des actions de formation sur les objectifs les plus immédiats rivés aux stratégies managériales et aux besoins de la production. Néanmoins, certaines marges de manoeuvre existent pour relancer des expérimentations en matière d’apprentissage organisationnel, notamment dans les branches et les entreprises où les processus de production nécessitent de fréquents ajustements des savoirs et des compétences, où les connaissances nouvelles et pertinentes

(45) La conception de ces programmes de formation est assurée en partenariat avec plusieurs universités chinoises.

70

sont pour partie produites dans l’action collective et la coopération, et où les processus d’apprentissage s’acquièrent à partir des échanges d’expérience à la base et des interactions entre salariés qui appellent au croisement des interprétations à propos des problèmes rencontrés. Des dispositifs nouveaux ont été récemment institués, notamment en France, où une refonte de la législation sur la formation a créé, avec le droit individuel à la formation, une sorte de « troisième voie » entre « initiative de l’employeur » et « initiative du salarié ». Ainsi, un nouvel espace existe désormais entre « formation prescrite » et « formation choisie ». Reste aux organisations à l’investir pour relancer des dynamiques de formation suscitant des nouveaux principes d’action communs en échange de la qualification ou de la requalification des salariés les moins diplômés. Il sera toutefois nécessaire de tirer parti des enseignements des recherches sur les démarches de formation dans les organisations apprenantes qui ont souligné la fragilité de ces dispositifs et les risques de dérive qui peuvent en découler ; soit en direction de la norme scolaire, provoquant une moindre implication des salariés et une faible articulation avec l’efficacité de l’entreprise, soit en direction de l’adaptation à court terme n’impliquant pas de reconnaissance de la formation et un essoufflement de la volonté de se former des salariés.

Dans les régions du monde à forte croissance économique, la situation est pour partie différente dans le sens où les groupes de taille mondiale qui s’y installent peuvent être conduits à favoriser l’apparition de programmes d’éducation et de formation à destination des salariés et de leurs familles. Poursuivant des stratégies d’implantation durable, ces groupes ne peuvent raisonnablement attendre les résultats des politiques conduites par les autorités de ces pays pour développer l’éducation. Alors que plusieurs décennies seront certainement nécessaires pour réduire les inégalités d’accès aux savoirs, certains groupes cherchent à accélérer ce processus, peut-être parce qu’ils ont compris que la rentabilité de tout développement économique et industriel ne pouvait être garantie sans un investissement conséquent dans l’adaptation des hommes au changement ; le lieu de cette adaptation devant être notamment l’entreprise.

71

**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Argyris C., Schön D. (1978), Organizational Learning : A Theory of Action Prospective, Reading, Mass., Addison-Wesley.

Beaujolin F. (2001), Vers une organisation apprenante, Paris, Éditions Liaisons.

Belet D. (2002), Devenir une vraie entreprise apprenante, Paris, Éditions d’Organisation.

Berton F., Podevin G. (1991), « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l’emploi », Formation-Emploi, n°34, p.14-30.

Boyer R., Durand J.-P. (1993), L’après fordisme, Paris, Syros.

Coutrot T. (1998), L’entreprise néolibérale, nouvelle utopie capitaliste ?, Paris, La Découverte.

Dubar C. (1980), Formation permanente et contradictions sociales, Paris, Éditions ouvrières.

--, (1986), La formation professionnelle continue en France : 1970-1980, Paris, Aux Amateurs du livre.

--, (2003), « Quelques pistes de recherche empiriques et comparatives, historiques et sociologiques, sur le droit de la formation continue en France », in Maggi-Germain N., Pélage A. (dir.) (2003), Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés, Paris, La documentation Française, p.295-302.

Durand J.-P. (2004), La chaîne invisible, Paris, Éditions du Seuil.

Feutrie M., Verdier E. (1993), « Entreprises et formations qualifiantes - Une construction sociale inachevée », Sociologie du travail, n°4, p.469-493.

Fournier C. (2001), « Hommes et femmes salariés face à la formation continue – Des inégalités d’accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales », Bref, n°179.

72

Koch P. (1999), « Entreprise qualifiante et entreprise apprenante : concepts et théories sous-jacentes », Éducation permanente, n°140.

Lambert M., Perez C., Zamora P. (2002), « La formation continue : un accès très inégal », Données sociales, Paris, p.119-127.

Lambert M., Marion-Vernoux I., Sigot J.-C. (coord.) (2009), Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés, Marseille, Céreq.

Linhart D. (1994), La modernisation des entreprises, Paris, La Découverte.

Lorenz E., Valeyre A. (2005), « Les formes d’organisation du travail dans les pays de l’Union européenne, Travail et Emploi, n°102, avril, p.91-105.

Maurice M. (1987), « L’effet formateur de l’organisation du travail au Japon », Formation et gestion, Cahiers de la FNEGE, n° spécial « Japon-France-Europe ».

Podevin G. (1999), « Formation-promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ? », in Dubar C., Gadéa C., La promotion sociale en France, Villeneuve-d’Asq, Presses universitaires du Septentrion, p.213-226.

Zarifian P. (1992), « Acquisition et reconnaissance des compétences dans un organisation qualifiante », Éducation permanente, n°112, p.15-22.