



Production et transmission des savoirs : repères prospectifs

par Paul Santelmann

Sommes-nous en présence d'une extension des systèmes d'éducation et de formation permanents ou devant une réappropriation de la fonction formative par les collectifs de vie et de travail ? Entreprises « intelligentes » et organismes de formation doivent refonder leurs liens pour dépasser la relation client-fournisseur.

Le concept ambitieux de formation tout au long de la vie peut-il être envisagé comme un élargissement de l'intervention des systèmes d'enseignement et de formation au-delà de leurs statuts publics ou privés ? Notre hypothèse se fonde sur une autre dynamique qui réside dans l'engagement croissant de chacun dans le processus collectif de transmission des savoirs, et non dans l'autonomisation croissante de cette fonction sociale. La montée et la diffusion des savoirs, couplées aux multiples formes de démocratisation de la société, mettent déjà en cause la prégnance des formes organisées de transmission des connaissances et ses modalités (la classe, le stage, le cours, etc.) qui favorisent l'institutionnalisation de cette fonction de transmission des savoirs en faveur des modalités plus informelles. Cette tendance est illustrée par l'existence de centaines de milliers de formateurs occasionnels et par la hausse des pratiques non formalisées de transmission des savoirs dans les entreprises. Elle relativise le périmètre d'action des formateurs permanents, au profit des formateurs occasionnels, et témoigne d'une dynamique contenue dans les mutations du travail.

Paul Santelmann est responsable du service Prospective à la Direction générale de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes). Il est engagé depuis les années 80 comme acteur des dispositifs publics de formation dans les services déconcentrés du ministère de l'Emploi et de la Solidarité (DDTE - Direction départementale du travail et de l'emploi, DRTE - Direction régionale du travail et de l'emploi et DRFP - Direction régionale de la formation professionnelle) et en administration centrale (DFP - Délégation à la formation professionnelle). Enseignant en universités (Paris I et Paris X), il a rédigé de nombreuses contributions sur la formation professionnelle continue et participé à des ouvrages collectifs. Il a notamment publié : *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Éditions Gallimard, Collection « Folio actuel », Le Monde, (2001) ; « La place de l'AFPA dans l'émergence de la promotion sociale en France - 1946-1986 » in C. Dubar et Ch. Gadea (Dir.) *La promotion Sociale en France*, Presses Universitaires

du Septentrion, (1999) ; « Quelques réflexions à propos de la motivation en formation, motivation et engagement en formation », *Éducation Permanente*, n° 136, (1998) ; « Comment faire bouger la formation permanente ? » in F. Charpentier (Dir.), *Quelle protection sociale au XXIème siècle ?*, Economica, (2000).

LA FONCTION FORMATIVE DE PLUS EN PLUS PARTAGÉE

En formation initiale, l'école et les parents se partagent la fonction éducative dans un contexte de crise larvée où s'exacerbent les inégalités sociales et culturelles¹. L'élève demeure dans une situation de relative dépendance à l'égard des transmetteurs de savoirs. Dans la vie active, cette configuration **change de nature**, chacun devient dépositaire et producteur des savoirs qu'il met en œuvre (formateur potentiel) et décideur de ce qu'il souhaite acquérir comme nouvelles connaissances. Cette position d'acteur au plein sens du terme est cependant proportionnelle au statut social et professionnel. Maintien dans un système contingenté pour ceux qui ont les statuts et les passés scolaires les plus faibles, développement autoformatif et accession au statut de formateur occasionnel pour les plus qualifiés et diplômés. Le processus enclenché, s'il modifie la construction sociale qui s'est tissée autour de l'enseignement scolaire et universitaire, soulève quelques questions sur sa nature. L'apparition d'un secteur marchand dans le champ de la formation continue est-elle l'expression de ce phénomène ? En devenant acteur de son développement social et professionnel, l'individu crée-t-il les conditions d'une marchandisation du savoir ?

¹ Une des causes de l'aggravation de cette contradiction résulte de la difficulté, pour le système scolaire, d'une part d'intégrer l'influence grandissante des milieux parentaux et familiaux capables de récupérer (dans des conditions qu'il faudrait approfondir) une partie des tâches d'enseignement ; d'autre part, de se recentrer sur les élèves qui ne bénéficient pas d'un appui familial fort. En caricaturant, il y a les enfants qui bénéficient d'un double effort éducatif (école-parent) qui produit quelquefois des effets de redondance ou de saturation déstabilisateurs, et ceux qui sont doublement pénalisés, confrontés à des parents en perdition et à des enseignants « déboussolés ».

Bien entendu, les formations destinées aux adultes, décalquées de l'activité éducative (savoirs de base, fondamentaux scientifiques, mathématiques, apprentissage des langues, bref **tout ce qui ne bouge que très lentement**), peuvent être marchandisées. La rentabilité de cette activité découle d'un investissement matériel minimum et de sa rationalisation/standardisation possible grâce à la faible variation des contenus de formation (on peut même enregistrer sur cassette le cours d'un enseignant et la projeter à un nombre impressionnant de stagiaires, y compris à domicile). Mais en définitive cette activité, en dehors de son indépendance à l'égard des priorités et des impératifs de l'action publique, diffère peu du contenu du système scolaire et universitaire classique et ses références s'inscrivent dans ce cadre.

Par contre, au même titre que le système initial, le secteur marchand peine à développer ce qui s'avère le plus difficile à organiser et à transmettre : **les savoirs d'actions résultant de l'activité de travail**. En effet, la réalisation des formations professionnelles complexes ou spécialisées (y compris auprès de populations en difficulté sociale ou confrontées à des champs techniques soumis à de nombreuses évolutions) est beaucoup plus difficile à transformer en secteur permanent d'activité public ou privé. En effet, les connaissances et les compétences visées dans ce type de formation ne sont pas des sous-ensembles découlant des savoirs disciplinaires classiques, mais des combinaisons de ceux-ci qui résultent des pratiques de travail. Or, ces combinaisons et ces contextes de travail ne cessent de fluctuer ; cette fluctuation rend ainsi difficile la stabilisation minimum que requièrent les systèmes de formation et de validation.

Des facteurs de réduction de l'influence des systèmes de formation autonomes

Le fondement des systèmes éducatifs autonomes repose sur deux paramètres principaux : la relative invariance des connaissances à transmettre et les difficultés pour la société civile d'assurer cette transmission. Or, l'importance de ces deux facteurs tend à se relativiser. La multiplication des zones de mise en œuvre des connaissances liées au développement du travail « intelligent » (au détriment du travail d'exécution ou de contrôle), est le mouvement de fond qui permet d'anticiper cette relativisation de la sphère

d'influence des systèmes de formation permanents. Ces savoirs, que nous qualifierons d'action, seront de moins en moins standards. De même, les besoins des individus seront de plus en plus diversifiés et spécifiques. Ces deux mouvements s'alimentent mutuellement et prennent de vitesse tous les systèmes permanents de formalisation et de transmission des connaissances issues des différents champs disciplinaires mais aussi des savoirs d'exécution et de contrôle (liés à la domination du travail prescrit). La production des savoirs sera de plus en plus le fait :

- des collectifs et des individus qui maîtrisent les univers technologiques et qui conçoivent, construisent ou modifient les systèmes techniques.
- des collectifs et des individus qui développent la gamme croissante des services aux personnes et aux entreprises.

« [...] l'entreprise
se considère
essentiellement
comme
consommatrice,
et faiblement
productrice,
de savoirs »

Les structures de formation peinent à formaliser les savoirs nouveaux

Les concepteurs de logiciels ou de robots sont objectivement les mieux placés pour développer la formation qui permet de les utiliser convenablement. Mais, et c'est ce qui permet d'équilibrer les intérêts des uns et des autres, les utilisateurs experts des logiciels et des robots peuvent eux aussi concevoir des formations à l'usage de ces systèmes, avec un angle d'approche différent des premiers. Enfin, une structure de maintenance peut s'approprier les points de vue du concepteur et de l'utilisateur pour imaginer un autre type de formation. Dans le secteur des services, cette évidence est déjà ancienne : il est difficile de développer les compétences liées à ces métiers en dehors des situations de travail réelles qui ont la caractéristique d'être extrêmement mouvantes et instables (le rapport au client ou à l'utilisateur est rarement standardisable). La professionnalité se forge dans l'expérience de travail et devient incontournable

pour définir les modes de transmission des compétences.

Créateurs, concepteurs, constructeurs, utilisateurs, réparateurs sont tous, à un degré ou un autre, producteurs de savoirs concrets qu'ils peuvent formaliser. Ces savoirs sont susceptibles de servir à différentes démarches de transmission ou de diffusion de savoirs théoriques ou pratiques. Ce cercle de développement des savoirs (qui peut devenir vertueux s'il ne devient pas source de nouvelles exclusions) échappe aux structures qui se spécialisent sur la **transmission des savoirs généraux**. Quant à celles qui tentent de combiner spécialisation dans un champ technique donné et activité de formation, elles se heurtent à des créneaux d'activité trop étroits qui ne permettent pas une rentabilisation suffisante des investissements mis en œuvre (c'est le cas de l'*E-learning* « sur-mesure »). Les nouveaux réseaux de transmission des savoirs seront davantage l'expression de démarches d'appropriation et d'échange intégrées dans les coûts de production, d'investissement des entreprises et d'initiatives des salariés, que des vecteurs d'achats de prestations.

L'analyse des 45 000 organismes dispensateurs de formation continue² nous rappelle que 70 % d'entre eux ont une activité principale autre que la formation (constructeurs, consultants, entreprises elles-mêmes, etc.) et qu'ils sont marqués par une très grande fragilité. La DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) souligne notamment que la majorité des nouveaux dispensateurs de formation sont des structures individuelles. L'illusion de pouvoir exister dans un marché déjà encombré de produits standards est patente ; elle illustre le caractère transitoire et artificiel de cette évolution essentiellement entretenue par la propension du système économique à externaliser une fonction jugée improductive.

UNE FONCTION SOCIALE PRODUCTIVE

L'activité de transmission des savoirs est-elle un facteur de productivité ? Cette interrogation n'est pas superflue quand on constate la très faible instrumentation de cette fonction dans les entreprises ou son unilatéralité (structure d'achat). Cette réticence

² Cf. *Étude de la démographie des organismes de formation continue*, DARES, Série « Document d'études », n° 45, juin 2001.

découle directement de notre propos antérieur. Organisée de façon autonome, la production de formation oscille entre deux pôles (service public et services marchands) considérés comme générateurs de dépenses pour les entreprises (prélèvements obligatoires ou achat de prestations). L'impossibilité d'établir une corrélation entre ces « dépenses » et la productivité de chaque salarié individuel (elle-même de moins en moins mesurable) vient conforter cette impression.

Le paradoxe réside dans le fait que l'entreprise se considère essentiellement comme **consommatrice**, et faiblement productrice, de savoirs. Plus globalement, la contribution du système économique à la production des savoirs n'est mesurée par aucun indicateur. En fait, dans « l'ancienne » économie, l'entreprise qui produit peu de savoirs collectifs et individuels (l'entreprise taylorienne, en résumé) n'en consomme que très peu (dans ce cas, les dépenses de formation de l'entreprise, même réduites au minimum, peuvent apparaître comme une charge de type social). La nouvelle économie dessine un scénario différent : l'entreprise productrice de savoirs spécifiques n'est pas automatiquement dans une situation de surconsommation de savoirs externes. Bien au contraire, et quelques grandes firmes l'ont compris, les savoirs spécifiques produits par les collectifs de travail :

– sont des extractions des connaissances disciplinaires, mais aussi des prolongations de celles-ci et contribuent, de ce point de vue, au progrès de la connaissance en général.

– vont devenir les ingrédients majeurs de la formation continue en tant que vecteur des savoirs qui ne peuvent être acquis qu'en liaison avec les univers de travail.

C'est la transmission de ces savoirs qui va pallier les limites du système éducatif.

De l'entreprise comme collectif producteur de savoirs

En se positionnant comme acteur de transmission de ces savoirs, l'entreprise (communauté de travail) se situe dans un mouvement d'autodéveloppement de ses propres compétences. C'est ce qu'elle fait d'ailleurs plus ou moins spontanément en mettant en place des services de formation spécifiques mais aussi en promouvant des démarches de formalisation des compétences intégrées dans le travail ou encore des fonctions tutorales qui deviennent peu à peu des

modalités d'émergence de systèmes socialement et économiquement intelligents. La fonction formative (mais aussi tutorale) possède cette caractéristique d'être intrinsèquement productrice de compétences nouvelles pour le formateur/tuteur lui-même :

- des compétences communicationnelles et relationnelles qui sont transférables dans tous les domaines ;
- des compétences procédurales et logiques ;
- des compétences analytiques ;
- des compétences additives aux savoir-faire déjà acquis ;

Tous les tuteurs ou les formateurs occasionnels en ont fait l'expérience : formaliser sa propre pratique professionnelle, c'est l'interroger, la passer au crible, à la lumière d'apports plus théoriques dans lesquels on se replonge et dont l'intérêt peut nous apparaître plus clairement. Se confronter à des débutants, des adultes en formation (dépositaires d'expérience) ou à des étudiants en formation initiale est aussi un

processus d'interpellation salutaire sur son professionnalisme mais aussi sur son patrimoine de connaissances. La systématisation d'une activité de formation occasionnelle devient un facteur d'autoformation et de perfectionnement professionnel qui remplace une interactivité trop souvent absente au sein des milieux de travail. C'est aussi, dans de nombreux champs d'activité, l'occasion d'interroger les technologies, les théories et les concepts dominants à la lumière de sa propre pratique. Com-

*« Les personnes
en formation [...] sont toujours
positivement
marquées par
la liaison
théorie-pratique, [...] quand elle est
portée par
un praticien »*

bien de praticiens se désintéressent ou se dédouanent des évolutions des technologies ou des théories, abandonnant ce champ aux chercheurs, alors même qu'ils pourraient y contribuer de façon judicieuse. Par exemple dans la construction, les propriétés (chimiques et physiques) des différents matériaux utilisés font l'objet de travaux de recherche impor-

tants qui permettent de faire des choix judicieux en matière de durabilité (longue résistance) des différents types d'ouvrages construits (ponts, tunnels, édifices, etc.). Mais l'expérience des salariés de la construction ou du second œuvre/réparation recèle des éclairages pertinents permettant une mutualisation des savoirs relatifs à cette question. Les propriétés des matériaux ont également des incidences non négligeables en termes d'organisation du travail des chantiers (vitesse de pose, retardement ou non du temps de prise du béton, compréhension du phénomène des fissures, etc.) qui ne peuvent être occultées par les chercheurs ou les ingénieurs³. Les observations empiriques des salariés sur le travail des métaux ou des plastiques sont du même ordre. Que dire enfin de l'intérêt des savoirs d'expérience des salariés des services aux personnes, rapportés aux travaux de la sociologie ou de la psychologie ?

■ Deux sphères en rapprochement

La production des savoirs dans le champ professionnel est une occasion non pas de renverser le rapport théorie/pratique, au profit de cette dernière, mais bien de rééquilibrer et d'alimenter réciproquement ces deux champs. Les personnes en formation sont généralement en attente de contenus pratiques et se défient des théories ; elles sont d'ailleurs toujours positivement marquées par la liaison théorie-pratique dans les formations **quand elle est portée par un praticien**. Or, ce lien est beaucoup plus difficilement assumé par les théoriciens, et dans ce cas mal reçu par les formés. Ce couple théorie-pratique est au cœur de l'engagement du formateur occasionnel, souvent relégué à la dimension événementielle, voire anecdotique, de son activité professionnelle, ou supplétif d'un intervenant situé dans le champ théorique. L'inverse est rarement vrai et illustre la permanence d'une conception hiérarchique et académique des savoirs : la connaissance en haut, les compé-

tences en bas. Le renversement où la pratique devient l'alpha et l'oméga de la formation et où les théories sont escamotées ou occultées au nom du pragmatisme, ne vaut guère mieux et constitue généralement un pis-aller adaptatif insuffisant. Quelle meilleure façon de ne pas faire bouger les théories énoncées ailleurs et d'enfermer les praticiens au pire dans l'auto-reproduction (y compris des obsolescences), au mieux, dans des débats technicistes qui se heurtent à la non mobilisation des concepts et des fondements ? Le pragmatisme de courte vue a constitué une dérive importante de la formation d'adultes, tout aussi erronée que l'académisme élitiste.

L'entreprise « intelligente » n'est pas un concept creux. C'est l'expression d'une mutation du système de production qui se réapproprie une fonction essentielle de développement. Ce processus n'est d'ailleurs pas nouveau. L'industrie manufacturière a liquidé le modèle compagnonnique de transmission des métiers ; de même, les mutations actuelles du travail sont porteuses de nouveaux modes de transmission des compétences qui relèvent des collectifs de travail dont la formation tout au long de la vie sera irriguée.

Cette tendance de fond ne signifie pas qu'il n'y aura plus besoin d'organismes de formation ; cependant, ceux-ci seront contraints à un partenariat didactique avec ces nouveaux producteurs de savoirs d'actions. Ils devront plutôt s'organiser autour de la transmission de savoirs dans les disciplines de base, les savoirs procéduraux, les dimensions transverses et interdisciplinaires ou les champs de la recherche-action. Ce qui supposera de leur part des ingénieries de formation plus globalisantes et une capacité à nouer des liens dynamiques avec les collectifs de travail.

* *
*

³ Sur ce sujet, on lira la contribution de Paul Acker (2001), « Les bétons » in Y. Michaud (Dir), *L'Université de tous les savoirs : Qu'est-ce que les technologies ?*, Éditions Odile Jacob. Cet ouvrage fourmille d'exemples qui démontrent l'intérêt d'une socialisation/vulgarisation de la « culture technique ». On retiendra également la contribution de Michel Sotton (2001) « Quels textiles pour nos vêtements de demain ? » in *L'Université de tous les savoirs*, Éditions Odile Jacob, qui concerne, comme la construction, un secteur d'activité où l'expérience des salariés, pourtant présentés comme faiblement qualifiés, est porteuse de savoirs utiles.

Les besoins de formation dominants sont davantage le reflet des manquements et des limites du système de formation en place que l'expression des besoins nouveaux issus des transformations du travail. **Mais le caractère transitoire de cette situation ne doit pas nous échapper**. Les déficits en matière de connaissances générales, de savoirs de base, de culture technique, qui affectent de nombreux adultes faiblement qualifiés, ne peuvent pas être traités sans

mobilisation lourde des systèmes de formation publics. Mais le succès de ce chantier passe par l'établissement de liens avec les ressources formatives des entreprises (ce qui suppose une incitation à leur constitution). Cela est vrai pour les salariés faiblement qualifiés qui doivent pouvoir se construire des projets professionnels fondés sur l'accès aux emplois générés par les mutations du travail. Cela est vrai aussi pour les demandeurs d'emploi adultes, rejetés des processus de modernisation sous le prétexte contestable qu'ils ne maîtrisaient pas suffisamment les savoirs de base et/ou étaient dénués des compétences nécessaires à la tenue d'emplois plus complexes. L'employabilité (vue comme potentiel de développement) de cette population dépend d'une part de la coexistence et de la coopération des systèmes organisés de transmission des savoirs fondamentaux ; d'autre part, des collectifs producteurs et diffuseurs des savoirs d'action. Chaque individu doit pouvoir compter sur ces deux systèmes de ressources pour se construire une trajectoire professionnelle valorisante. Ce défi peut être l'occasion d'influencer le mouvement de fond engendré par les mutations du travail. Ce mouvement n'obéit à aucun déterminisme économique et peut renforcer les inégalités et les exclusions ou, au contraire, contribuer à les réduire.

Par ailleurs, les enjeux sociétaux et environnementaux des technologies nécessitent des décloisonnements interdisciplinaires ; ils exigent également une coopération plus poussée entre détenteurs et producteurs de savoirs qui s'inscrit dans une conception

nouvelle de la formation : « *Il est plus facile de s'en tenir à l'enseignement de savoirs formalisés sur l'électronique, l'informatique ou les automatismes (en affirmant que c'est cela qui est nécessaire pour comprendre le monde futur) que d'imaginer une approche nouvelle de la technique. [...] Pour comprendre et agir sur le monde actuel et futur, ce sont les effets de ces techniques qu'il faudrait pouvoir analyser et discuter. Ne mettre dans l'Éducation Technologique ou dans la culture technique que de la technique, ce serait abandonner toute idée de contrôle social des techniques, ce serait priver la technique d'un sens dont chaque technicien, et chaque citoyen, chaque citoyen-technicien, doit se sentir, dans une conjointe responsabilité, porteur et gardien.* »⁴

Cette évolution fixe quelques repères pour les travaux d'études et de recherche dans le champ de la relation travail/formation, notamment par rapports aux phénomènes de production de savoirs dans les collectifs de travail et de transmission non formalisée des savoirs. De même, on va assister à un essor de métiers qui vont se retrouver au croisement des exigences technico-organisationnelles que nous avons évoquées ; ces métiers, générateurs de savoirs d'action, vont nécessiter des recompositions de plus en plus fréquentes des référentiels de compétences et de connaissances. Ces recompositions constituent un chantier dont l'ampleur ira croissante, notamment sous l'impulsion du projet de validation des acquis de l'expérience.

⁴ Deforge Y. (1993), *De l'éducation technologique à la culture technique*, ESF Éditeur.

Résumé

Production et transmission des savoirs : repères prospectifs

Par Paul Santelmann

Le concept de formation tout au long de la vie donne lieu à des interprétations différentes du processus qu'il prétend exprimer. Sommes-nous en présence d'une extension du champ d'intervention des systèmes d'éducation et de formation permanents, ou dans un processus de réappropriation de la fonction formative par les collectifs de vie et de travail ? Même si les défis lancés à la formation continue (déficits de la population adulte en matière de savoirs de base, de culture technique, de compétences) entretiennent la première hypothèse, les mutations du travail nourrissent plutôt la seconde. Le développement des savoirs produits par les collectifs de travail a relativisé la prégnance des structures permanentes de transmission des savoirs. L'émergence d'un secteur marchand de la formation s'apparente davantage à une continuité des formes d'organisation du passé qu'à la traduction du mouvement en cours. La viabilité des systèmes de formation autonomes réside dans l'invariance des savoirs à transmettre et dans les difficultés pour la société civile d'assurer cette transmission. Or, ces deux paramètres tendent à se relativiser. Entreprises « intelligentes » et organismes de formation sont appelés à refonder leurs relations et leurs liens dans une combinaison qui dépassera la relation client-fournisseur.