

Les conditions d'engagement en formation des salariés en milieu de vie professionnelle

Paul SANTELMANN, Responsable du service prospective de l'AFPA

Introduction

La période qui s'est ouverte depuis deux ans va imposer un déplacement du système de formation continue vers les salariés de plus de 40 ans qui nécessitera autant, sinon plus, d'inventivité que les programmes destinés aux jeunes. Si la perspective de se former ne perturbe pas outre mesure ceux qui occupent les emplois les plus intéressants, ceux qui exercent les emplois les plus pénibles et les plus mal rémunérés ont certainement un autre regard. L'évocation de l'utilisation de la formation pour adapter les salariés vieillissants à ce maintien dans des emplois qui connaîtront des mutations importantes ne doit pas faire illusion, la formation ne sera mobilisable qu'à la condition d'une adhésion des salariés. Ceci suppose des conditions qui sont loin d'être réunies aujourd'hui et l'existence d'un Pacte Social d'envergure garantissant les effets d'une telle perspective. Mais quand bien même ce pacte serait décidé, demeure une interrogation sur la capacité des organismes de formation à relever un tel défi. La très faible valorisation et capitalisation des formations destinées aux actifs vieillissants est un sérieux handicap pour une évolution des pratiques pédagogiques et des ingénieries de formation dominantes. Il semble nécessaire de procéder à un état des lieux des forces et faiblesses de l'appareil de formation continue sur ce point ne serait-ce que pour éviter les injonctions paradoxales ou des orientations en décalage avec les réalités.

Là où l'expérience est sollicitée, les plus âgés sont plus performants en formation

La jeunesse, favorise certains éléments de l'apprentissage. Un jeune apprend, en principe, avec plus de facilité et de rapidité. Mais, d'une manière générale, tout le monde n'apprend pas de la même façon, l'âge n'étant qu'un élément parmi d'autres. La nature de ce qui est appris compte également. Enfin, les différents styles d'apprentissage n'ont pas de raison de s'estomper avec l'expérience. En fait, les parcours de vie de plus en plus hétérogènes génèrent des postures différentes face aux savoirs.

Les constats, insuffisants, relatifs aux difficultés d'apprentissage propres aux travailleurs vieillissants soulignent quelques éléments tirés d'analyses comparatives entre personnes en formation appartenant

à des classes d'âge différentes¹. En deçà de 60 ans ces différenciations sont d'ailleurs plutôt modérées. Il apparaît toutefois que les plus âgés mettent plus de temps à acquérir certains types de savoirs, notamment procéduraux que les plus jeunes. Là où sont sollicités les mécanismes cognitifs de base (mémorisation de procédures ou d'informations nouvelles, stockage de informations, différenciation ou rapprochement d'informations différentes, etc.) les plus âgés sont moins performants que les jeunes. Au contraire, là où leur expérience est sollicitée, les plus âgés peuvent être plus performants. Enfin, il semble qu'il y a une plus grande variabilité des performances cognitives chez les plus âgés. Les plus jeunes seraient donc tendanciellement favorisés en terme de rapidité de réponse dans des contextes d'apprentissage nouveaux, mais de nombreuses recherches montrent par ailleurs que lorsque les stagiaires disposent de temps pour mémoriser et assimiler le nouveau contexte et ses effets, les écarts de performance entre jeunes et adultes s'estompent.²

Une identité sociale fournit une motivation et une signification au renforcement de la compétence

En réalité, la question de la formation est indissociable de celle du rapport au travail qui sous-tend l'usage de la formation continue et les conditions de sa reconnaissance et de sa performance, sociale et économique d'une part, individuelle et collective d'autre part.

" Les gens éprouvent d'importants sentiments d'autodévaluation lorsqu'ils font l'expérience d'une perte dans leurs capacités due à l'âge ou à une blessure physique mais qu'ils continuent à adhérer à leurs standards originaux de performances. Ils tendent alors à critiquer leurs performances d'une façon tellement sévère qu'ils finissent par devenir apathiques et abandonnent les activités qui leur avaient donné de grandes satisfactions. "³

¹ Dominique PAUMES et Jean-Claude MARQUIE « travailleurs vieillissants, apprentissage et formation professionnelle » in MARQUIE, PAUMES, VOLKOFF « Le travail au fil de l'âge » - 1995 - OCTARES Editions.

² CANESTRARI - 1963 cité par PAUMES/MARQUIE

³ Albert BANDURA " l'apprentissage social " - 1976 - Bruxelles - Pierre Mardaga éditeur.

Les phénomènes d'exclusion peuvent donc, contrairement à l'impression courante pour qui l'exercice d'un emploi est par nature socialisant, aussi se produire en situation de travail. Ces processus nécessitent une attention soutenue et une intervention précoce. Mieux vaut ne pas attendre l'exclusion aggravée. Cette attention permet de définir en partie une série de recommandations sur la mise en oeuvre de la formation dans l'entreprise visant à constituer les bases d'une meilleure articulation et optimisation des savoirs de chacun mais également à mieux définir les objectifs à poursuivre.

« C'est dans la mesure où la personne acquiert une identité sociale viable qu'elle devient " quelqu'un " et qu'elle intègre de nouvelles connaissances. Identité et compétence sont les deux éléments d'un même processus. L'identité fournit une motivation, une orientation et une signification au développement et au renforcement de la compétence. Les activités de formation prennent un sens dans la mesure où elles s'inscrivent dans un parcours sociobiographique, une identité ». ⁴

Une partie des identités professionnelles des salariés se sont construites sur la spécialisation ce qui a contribué à une fragmentation des qualifications de base. Ainsi, la grande majorité des ouvriers et des employés de plus de 40 ans n'est guère armée pour se reconstruire une pratique d'apprentissage différente mais surtout, les organismes de formation ne maîtrisent pas les solutions. Plutôt que d'inventer un illusoire modèle pédagogique pour actifs vieillissants, ils devront s'interroger sur les conditions de leur adhésion à une formation tout au long de la vie⁵.

« De même, trouver un nouvel emploi et s'y adapter sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la transition professionnelle. Encore faut-il que l'emploi recherché ou actuel ait un sens par rapport aux orientations vocationnelles ou au projet professionnel de l'individu ». ⁶

⁴ Louis TOUPIN " de la formation au métier " - 1995 - ESF éditeur

⁵ Dans une recherche réalisée auprès de salariés et de demandeurs d'emploi, le motif opératoire professionnel l'emporte sur tous les autres motifs, dans tous les terrains. En clair, on va en formation pour un objectif d'opérationnalité professionnelle. Cela peut paraître évident mais il était utile de l'objectiver compte-tenu des tendances à entraîner la formation professionnelle dans d'autres registres dérivatifs. (n° 136 d'EDUCATION PERMANENTE sur la question - contribution de Philippe CARRE.)

⁶ Danielle RIVERIN-SIMARD " Transitions professionnelles " 1993 - Presses de l'Université de Laval - Québec.

L'analyse des savoirs professionnels en acte est la clé des démarches de formation à mettre en place.

Afin de compenser l'absence d'intérêt pour l'engagement formatif, il semble important d'entretenir l'appétence en mettant en place des organisations apprenantes jouant un rôle préventif en termes de maintien des capacités cognitives et dans lesquelles dominent certains principes et objectifs caractérisant un climat d'apprentissage. Quelques expériences peuvent nous aider à identifier les facteurs qui favorisent l'engagement des salariés peu qualifiés dans des démarches de formalisation de leurs savoirs ou d'acquisition de nouveaux savoirs.

L'approche ergonomique, dominante dans ces travaux, intègre un objectif dynamique d'amélioration des situations de travail qui se joue sur deux axes : modifier les contextes de travail et renforcer la capacité des salariés à peser sur le contexte dans une logique d'autoprotection. La formation professionnelle continue doit intégrer cette dimension : un bon professionnel est quelqu'un qui sait évaluer les situations de danger, de nuisance, de maîtrise de ses performances, etc. La posture ergonomique vise à l'efficacité, c'est-à-dire la performance au moindre coût humain, et non à la seule efficacité. ⁷

L'autre leçon des observations ergonomiques réside dans la relativisation des conceptions qui voudraient que la transmission des savoirs professionnels est d'abord le fait de pratiques pédagogiques pré-construites et autonomes par rapport aux savoirs en oeuvre. En réalité, c'est l'analyse des pratiques de développement et de transmission des savoirs professionnels en acte qui est la clé des démarches de formation à mettre en place pour appuyer, consolider ou accompagner ces processus. La coexistence dans un même métier, dans une même fonction, y compris dans une même entreprise de différentes pratiques professionnelles démontre la vanité des standards de formation liés à un métier donné mais surtout la nécessité de s'appuyer sur l'expérience des collectifs de travail pour établir des stratégies formatives adaptées.

Malheureusement, les travaux engagés sur cette approche confirment que l'expérience des salariés est

⁷ De nombreuses études ergonomiques montrent une certaine occultation de la part des salariés des risques au travail (le sujet est esquivé ou considéré comme une fatalité). Seuls les salariés très expérimentés, dans une culture de prévention des risques au travail comme au Québec, ont intégré dans la transmission des savoirs professionnels la dimension critique qui consiste à définir les zones de prise de risques liées aux contraintes de la productivité et de l'intensification du travail. Cette approche est faible en France où l'on prépare peu les futurs salariés à la maîtrise des questions de risques professionnels dans la conception pédagogique-technique des formations (quelquefois on fait une sensibilisation au rôle du CHSCT mais il n'y a pas de réflexion intégrée sur ce sujet chez les formateurs d'adultes).

insuffisamment identifiée, donc reconnue, et faiblement transférable et que sa formalisation nécessite des méthodes et du temps pris sur le travail. « Or la capacité des organisations à garder la trace des savoirs construits et à encourager la construction de savoirs apparaît aujourd'hui cruciale pour les organisations comme pour les opérateurs eux-mêmes. »⁸

Un manque d'expertise sociale sur la connaissance du travail réel

Aujourd'hui les intitulés d'emplois, les définitions de postes de travail, les définitions de compétences sont traversées par des écarts et des différences d'approche de plus en plus importants notamment dans les professions dites "intermédiaires", les catégories d'employés et les secteurs d'activité récents ou marqués par des mutations technologiques ou organisationnelles importantes. L'analyse des contenus d'emplois ne bénéficie donc guère d'une expertise forte des partenaires sociaux. Les expertises techniques sont également rares. Nous avons souligné précédemment l'apport des approches ergonomiques qu'il faudrait confronter aux ingénieries de conception des organismes de formation professionnelle qui détiennent en quelque sorte une position significative dans l'analyse des connaissances et des compétences mobilisées dans les métiers.

Quant aux entreprises, en dehors des grandes firmes qui ont établi des descriptifs de compétences de leurs emplois, elles sont souvent désarmées face à la connaissance du travail réel. La façon dont le développement de la qualification des agents de production est appréhendée (remédiation à l'usure des diplômes ou processus d'enrichissement de la qualification initiale) et conduite (les salariés ont-ils la maîtrise de l'effort général de développement des compétences professionnelles ?) renvoie également à la façon dont s'élaborent les projets de formation des entreprises.

Une chose est sûre, au delà des nécessaires perspectives professionnelles qui sont un des principaux moteurs de l'engagement en formation des salariés faiblement qualifiés de plus de 40 ans, une politique de formation destinée aux seniors doit être menée très en amont des processus de distanciation ou d'exclusion. Elle doit concerner prioritairement les salariés là où le lien collectif est encore prégnant. Pour répondre aux nombreuses interrogations en cours, de nombreuses investigations restent encore à mener. Voir encadré. Elles peuvent également contribuer à régénérer le système de formation continue lui-même.

Annexe

Quelques investigations à mener

Interpréter les expériences professionnelles des personnes, à la faveur de la Vae, afin de déterminer les mécanismes d'optimisation de leurs stratégies d'apprentissage empiriques et désamorcer les facteurs d'inhibition.

Conforter les travaux sur les facteurs d'exclusion professionnelle liés à l'équation faible niveau scolaire/âge et sur les modes curatifs et préventifs en cours de carrière.

Travailler sur les systèmes de représentation dominants (culture technique) qui caractérisent les plus de 45 ans sur la relation " âge et compétences " en lien avec la situation qui a caractérisé le vieillissement au travail, voire en dehors du travail, (cf le chômage de longue durée des travailleurs âgés) et l'identité professionnelle dominante. Comment s'est-elle construite ou déconstruite ?

Multiplier les observations comparatives de métiers-clé, caractérisés par une grande variété de pratiques professionnelles, exercés par des salariés d'âge différents. Analyser les pratiques de transmission de savoir-faire (tuteurs, formateurs occasionnels) liés à ces métiers.

Expérimenter les combinaisons évoquées plus haut permettant de dépasser les modèles pédagogiques unilatéraux et faiblement régulés. Sachant qu'il est plus facile de construire cette approche sur des objectifs de formation précis et opérationnels que dans des schémas flous de type " resocialisation ", " redynamisation ", etc. qui ont proliféré ces dernières années.

⁸ Pierre FALZON et Catherine TEIGER « Ergonomie et formation » in Philippe CARRE et Pierre CASPAR « traité des sciences et des techniques de la formation » - 1999 – Editions DUNOD