

Responsabilité sociale et formation, un retour aux sources ?

L'engagement des entreprises dans une démarche de responsabilité sociale (ou sociétale) présente de nombreux recoupements avec les enjeux de la formation continue. En France, elles relèvent toutes deux d'une mise en conformité avec un univers réglementaire (bien fourni), mais aussi d'une capacité à anticiper, à combiner et à piloter l'harmonisation des rapports entre l'économique et le social. La question n'est pas nouvelle, et elle interpelle les entreprises autant que les formateurs : « Après avoir été d'incontestables acteurs de la reconstruction industrielle par la formation professionnelle accélérée [FPA], après avoir soutenu la croissance relationnelle des grands ensembles organisés, après avoir contribué à poser la question de l'autonomie du travailleur et celle du rattrapage culturel des inégalités sociales, le groupe des formateurs est confronté à une nouvelle position d'acteur social. Sans être à eux seuls les acteurs du changement, ils peuvent contribuer à stimuler et à soutenir la conscience et l'imagination des voies du développement » (Sainsaulieu, 1981). Le défi du développement durable relance précisément la pertinence de ce propos émis à l'occasion de six études d'usage de la formation continue par des entreprises réalisées par une équipe du CESI.

C'est une banalité de constater que le poids des prescriptions réglementaires est bien souvent inversement proportionnel à celui généré par le dialogue social. Celui-ci est aujourd'hui confronté à la prise en compte des contraintes environnementales combinées aux exigences de qualité des produits et des services, et à l'amélioration des différentes formes de bien-être social. Cette équation nouvelle a notamment remis en question la fuite en avant productiviste qui a dominé les deux siècles derniers et qui faisait consensus entre les partenaires sociaux. Par contre, elle redonne une légitimité au débat sur les innovations technologiques, et sur leur lien avec l'emploi et la prise en compte des intérêts généraux. Là non plus, l'enjeu n'est pas nouveau : « Pour tout dire, une éducation permanente et intégrale

devrait être une éducation universelle, ouverte à toutes les possibilités techniques, sociales ou humaines, non encore suffisamment explorées ou exploitées » (Léon et Chassignat, 1976). La dimension critique et anticipatrice de la formation est d'ailleurs son apport essentiel, qui la distingue d'une stricte subordination à une conception déterministe des évolutions techniques et organisationnelles.

L'opportunité d'ampleur que représente le développement durable va permettre de revitaliser un dialogue social enfermé dans des représentations où le système de production et les enjeux de société sont appréhendés de façon séparée. Pourtant, la diffusion des TIC dans les années 1980 annonçait des potentiels de transformation simultanée et interactive des rapports sociaux et professionnels qui prennent aujourd'hui la forme des réseaux et des communautés d'échange. Ces nouvelles modalités relationnelles transcendent notamment les frontières sociales et professionnelles.

Si l'on se recentre sur la question du lien entre formation et RSE, on retrouve le travail comme fil conducteur des différentes synergies entre les deux dimensions. On peut même avancer qu'il n'y a de rapport conséquent aux savoirs professionnels qu'en y intégrant les différents volets de la RSE, non pas à doses homéopathiques ou comme des modules alibis, mais bien comme dimension intégrée d'une réflexion-action sur les pratiques professionnelles.

Une exigence sociale récente

Le lien entre formation professionnelle et RSE ne va pourtant pas de soi. On a coutume de mettre l'accent sur les conséquences de la division du travail en matière de malthusianisme éducatif et de contingentement des savoirs. Mais la puissance de production et d'innovation de l'économie industrielle a libéré le développement illimité des connaissances scientifiques fondamentales, concentrées dans le savoir de l'ingénieur omniscient. Parallèlement, les savoirs professionnels traditionnels vont voler en éclat au profit d'une reconstruction-déconstruction qui, dans un premier temps, séparera la conception du faire, la compréhension de l'agir, le savoir de l'action. En France, cette séparation sera poussée à l'extrême ; la République se verra confier l'instruction des citoyens et la sélection des élites, dans une hiérarchie des savoirs qui dépréciera ceux liés à l'action au profit de ceux liés à la conception et au commandement.

Jusqu'à l'industrialisation, les sociétés étaient organisées en fonction des ressources naturelles (la variété de ces ressources a plutôt engendré des sociétés évolutives). Il s'agissait d'économies de subsistance où l'essentiel du travail collectif correspondait aux besoins de la communauté productrice elle-même. La connaissance des modalités d'exploitation et d'usage des ressources naturelles constituait donc un élément essentiel du patrimoine culturel des communautés de travail, organisées par famille, par quartier, par village ou regroupement de

villages. A cette connaissance s'est ajoutée celle des modalités techniques de travail (confection et maniement des outils), qui est longtemps restée marginale car elle apparaissait comme un élément subordonné : « Responsabilités et prérogatives familiales, politiques, économiques, à la limite coïncident » (Balandier et Mercier, 1972).

Avec la société moderne, c'est la technique qui a pris le pas sur la connaissance des ressources : la construction de machines, allégeant le travail de l'homme, s'est surtout avérée être un moyen décuplé d'exploitation des ressources naturelles. Décuplé mais surtout non régulé : le développement du salariat a dissocié communautés de vie et collectifs de travail, en désresponsabilisant les premières dans l'entretien et la préservation des ressources naturelles, et les deuxièmes dans la transmission des savoirs.

L'unité entre communautés de vie et activité productive s'est étiolée au profit de collectifs de travail « autonomes », obéissant à des règles de subordination propres au salariat, et découplées des règles de la société civile relevant du contrôle et du « contrat » républicain. Le système industriel manufacturier s'est développé au prix de l'abandon des fonctions traditionnelles de maîtrise et de régulation des fonctions de cohésion de la société. Cette situation a lourdement affecté et amputé les fonctions sociales de transmission des savoirs, qui constituent un élément important de la cohésion collective. Avec le recul historique, on s'aperçoit d'ailleurs que le capitalisme industriel privé (ou même d'Etat) ne s'est pas organisé pour durer. En quelque sorte, et en rupture avec les anciens ordres économiques, le système capitaliste s'est peu soucié de sa durabilité et n'a guère attaché d'importance à la préservation du patrimoine naturel ou humain. Son rapport anecdotique à la mémoire « longue » est illustratif de cette tendance, tout comme la dictature de l'information immédiate de type répétitif.

C'est de l'exploitation immédiate et intensive des matières premières et du travail humain que le système a tiré ses forces, en expulsant de son fonctionnement les modes de régulation sociaux qui étaient autrefois beaucoup plus intégrés dans le système de production lui-même. Le système éducatif a subi et relayé cette dissociation en se conformant à la division du travail, en promulguant les connaissances générales comme mode explicatif essentiel du réel, en se concentrant sur le maniement des techniques, et en occultant, par exemple, le rapport aux ressources. Face à ce dernier problème, la tendance fut de considérer que cette prise de conscience relevait d'un effort culturel et éducatif : « Des études récentes faites dans le domaine de l'environnement ont conclu que l'on devrait procéder à une révision du contenu de *l'enseignement général* [souligné par nous], afin d'amener les individus à se pénétrer dès l'enfance du caractère fondamental de la relation entre l'homme et son environnement, ainsi que leurs actions réciproques » (UNESCO, 1975). En dédouanant le système productif et l'enseignement professionnel de cette mission, on en est resté à une conception idéaliste et mora-

liste du défi écologique, qui débouche sur une conception virtuelle du respect des ressources.

La question de la responsabilité sociale du monde professionnel (et pas seulement des employeurs) est donc posée depuis l'apparition du salariat, trop souvent appréhendé comme un rapport unilatéral de subordination et d'aliénation. En réalité, le salarié possède une marge de manœuvre à la fois individuelle (l'engagement professionnel en tant que tel) et collective (le mouvement syndical), qui lui a permis de peser sur ses conditions matérielles et morales de travail.

Les enjeux de la RSE

Dans le sujet qui nous préoccupe, le principal obstacle vient plutôt du côté des formateurs mobilisés, depuis la fin des années 1980, sur des thématiques, certes légitimes, comme le chômage ou l'insertion des jeunes, mais qui les éloignent des mutations du travail. Or cet éloignement a réduit les dimensions critiques et anticipatrices de la formation professionnelle continue (FPC) que nous évoquions plus haut. Bien pire, cette situation a aggravé les logiques de modernisation fondées sur l'occultation des savoirs expérimentiels des salariés (dont la FPC devrait être un des vecteurs) et l'exclusion des moins qualifiés ! La façon dont l'appropriation des nouvelles technologies par les salariés en place a été conçue dans les années 1980 illustre cette vision réductrice de la formation pointée dans un certain nombre de travaux : « Les nouvelles technologies ne portent pas à elles seules l'exigence d'un travail intelligent. La mise en œuvre des machines automatisées peut, dans certains cas, donner une nouvelle jeunesse aux principes tayloriens de l'organisation du travail. C'est donc dans le cas d'une organisation du travail elle aussi rénovée que les nouvelles technologies peuvent appeler un accroissement de la responsabilité des travailleurs, une compréhension plus grande de leur activité, de ses tenants et de ses aboutissants [...] Il est temps que les cadres, les managers, les chefs d'entreprise prennent la mesure de leur rôle dans le développement des capacités des salariés : pas seulement en facilitant l'accès aux stages de formation mais en faisant appel à chaque instant à l'intelligence et à la créativité de leurs subordonnés. Il appartient aux formateurs d'inventer les moyens pratiques d'une formation divergente. Il appartient aux responsables d'entreprise de la prolonger dans des situations de travail ouvertes et évolutives » (Malglaive, 1987).

Enfermée dans le carcan réglementaire issu de la loi de 1971, la FPC a perdu toute sa dimension anticipatrice des rapports entre l'économie et le social, alors qu'elle était, en théorie, au cœur de cette tension. Alors même qu'il s'agissait d'anticiper la fracture numérique dans la population adulte (constatée aujourd'hui, trente ans après) et d'y remédier, on assistera à un basculement des organismes de formation dédiés aux catégories ouvrières et populaires du côté du travail social.

La difficulté d'associer les salariés aux modernisations a fortement entravé toute réflexion collective sur les enjeux environnementaux et de responsabilisation sociétale. Pourtant, « c'est en s'engouffrant dans les zones d'incertitude, nées des limites du savoir [et donc d'une certaine forme de pouvoir] de la hiérarchie, que les ouvriers construisent cette "organisation clandestine" nécessaire au fonctionnement optimum des installations » (Gangloff, 2000).

L'écologie politique s'est d'ailleurs organisée en misant essentiellement sur la mobilisation citoyenne et fort peu sur les potentialités du monde du travail et des entreprises. Ces défis imposent que l'enseignement professionnel et la formation continue puissent contribuer à la revitalisation du travail comme levier du changement : « Depuis quelque temps, se dessine un fort mouvement qui affirme qu'une réflexion bien comprise sur la technique peut constituer une préparation d'ensemble à la vie et préparer la réconciliation de l'homme avec ses créations à travers un humanisme technique généralisé [...] Si l'on trouve qu'il y a, dans le système de production et dans son évolution prévisible, des perspectives inquiétantes et frustrantes pour l'homme, alors il faut savoir ce que l'on doit et ce que l'on peut changer, et préparer les formés à le faire. Mais la technique ne se conteste pas avec des rêveries. Elle se conteste par la technique avec une idéologie en plus » (Deforge, 1981).

L'émergence d'une économie fondée sur la responsabilité sociétale implique donc un formidable investissement dans les compétences collectives et de reconstruction de l'engagement professionnel. S'en remettre à l'application de normes supposées conduire à un modèle idéal de société relève de la même logique que se fier à celles qui ont misé sur l'omniscience de corps professionnels spécialisés ou de castes en matière d'innovations technologiques ou de transformations organisationnelles.

L'énumération des enjeux de la RSE (protection de l'environnement, qualité du travail, économie d'énergie, éthique professionnelle, réduction des discriminations, etc.) suffit à comprendre l'importance d'un dialogue social permanent sur toutes ces questions dans l'entreprise elle-même. C'est parce que le travail est central dans la réunion des conditions de développement équilibré de la société que l'engagement socialement responsable prend tout son sens et que l'investissement en formation lui est intimement lié. Plus précisément, c'est de la conduite des changements au sein du travail que dépendent les finalités de la RSE. L'articulation avec l'investissement dans les savoirs et la réinternalisation des fonctions formatives dans l'entreprise sont une étape incontournable de la progression des critères de l'engagement responsable.

Les engagements en matière de RSE dans l'entreprise découleront non seulement d'un management éclairé, mais aussi d'une mutualisation de l'expérience des salariés, que cette expérience soit technique, commerciale ou organisationnelle. Parce que la RSE relève d'enjeux de société, le point de vue des salariés –

des salariés-citoyens – est un élément fondamental de la progression de cette démarche. Lui seul peut redonner du sens à un engagement professionnel qui, depuis trente ans, a été mis à mal par les modes successives de management.

L'enjeu de la RSE dans les défis de la mondialisation et du développement durable implique d'ailleurs une contribution active du syndicalisme dans la reconnaissance des compétences de responsabilité que les salariés déploient dans une invisibilité notoire : « Les salariés français ne sont pas suffisamment associés aux transformations d'organisation du travail que ne cessent de subir les entreprises. On les consulte peu. Le savoir-faire, l'intelligence, l'énergie qu'ils mobilisent ne sont pas reconnus comme essentiels au bon fonctionnement de l'entreprise. Contrairement à ce que vivent les pays scandinaves depuis cinq à dix ans, cette ingéniosité se déploie dans l'ombre » (Théry, 2006).

Rétablir la confiance dans les lieux de travail

Ces constats récents et répétés sont d'autant plus problématiques que, depuis quelques temps, la question du rééquilibrage de la relation employeur-salarié est posée sous l'angle de la responsabilité comme composante de la qualification : « Ayant perçu les limites de rendement inhérentes au travailleur abstrait, les entreprises et le législateur joignent leurs efforts pour promouvoir un nouveau type de salarié, non plus travailleur anonyme, mais professionnel engagé dans la réussite de son entreprise. La clé de cette évolution se situe bien sûr du côté de la formation et de la qualification. Ce sont elles qui font véritablement le professionnel et l'arrachent à l'anonymat du salariat [...] Le vrai professionnel est par définition un homme responsable. La reconnaissance des qualités de la personne dans l'exécution du travail va ainsi de pair avec sa responsabilisation » (Supiot, 1994).

Une raison de cette dérive, qui prend des formes toujours plus spectaculaires (*cf.* l'épidémie du mal-vivre et de suicides dans un certain nombre de grandes firmes), tient dans la pusillanimité des directions des ressources humaines, qui pâtit à la fois d'un syndicalisme faible et des traditions autoritaristes du patronat (l'autoritarisme, dans ce cas historique précis, étant l'expression de l'absence d'autorité au sens technico-professionnel du terme). Les ressources humaines, autonomisées et technicisées, sont en rupture avec les cœurs de métiers des entreprises. Cette tendance a profondément annihilé les systèmes de confiance sans lesquels les collectifs de travail et les échelons hiérarchiques ne peuvent fonctionner, en contribuant au développement de l'entreprise. Les services formation, intégrés dans les directions RH, sont restés des entités marginales, coupées des ateliers et des services, du cœur de la production et des salariés.

Fondé sur l'inculture de l'histoire du travail, le « néo-management » a accentué le déni des identités de métiers et l'incompréhension du travail humain. Les référentiels de compétences produits dans ces cadres managériaux permettent

de mesurer leur éloignement du travail réel et leur propension à adopter soit des modèles théoriques abstraits, soit des usines à gaz n'ayant aucune utilité en matière de mobilisation des salariés. Supposées objectiver l'individualisation du rapport salarial et des hiérarchies de compétences, ces démarches ont fourvoyé le dialogue social d'entreprise dans des logiques normatives artificielles échappant au sens commun. Cette absence de confiance entre salariés et employeurs est consubstantielle de notre histoire sociale.

Pourtant, la définition des activités d'une entreprise constitue un moment privilégié de la construction d'une communauté de confiance au sein de l'entreprise. Or, nombre de ces démarches semblent d'abord illustrer le schisme entre management et collectifs de travail, au point que la mobilisation de consultants spécialisés en « référentiels » ou en « normes de classification » apparaît comme un passage obligé. Ceux-ci constatent d'ailleurs toute la difficulté à reconstruire momentanément un dialogue d'entreprise autour de l'analyse de la division du travail : « Le fait que les directions hésitent, lors du découpage d'ensemble, à associer les salariés "de base" à cette élaboration reste symptomatique de la conception qu'elles ont de leurs prérogatives et de la résistance, toujours manifeste, à accorder à ces salariés, la possibilité de construire une connaissance large du cadre dans lequel ils travaillent. Car opérer le découpage global, c'est par définition expliciter ce cadre » (Zarifian, 1996).

Une autre dérive des politiques RH tient dans la religion du niveau de formation initiale comme critère dominant d'embauche. Cette approche donne au diplôme un rôle fortement structurant en matière de classification, ce qui est une façon de réduire la négociation collective à sa plus simple expression et d'accroître tous les processus de sursélection de la main-d'œuvre, dont on sait qu'ils contribuent à exclure les personnes expérimentées mais faiblement diplômées. En faisant du diplôme (ou du niveau de formation initiale) un critère qui écrase les compétences d'expérience – lesquelles configurent pourtant de nombreuses professions, y compris très qualifiées –, on contribue à dévaloriser un élément substantiel de l'engagement professionnel, notamment en deuxième partie de carrière. Un des piliers de la RSE consiste précisément à réduire les discriminations relatives à l'âge, particulièrement ancrées en France : « L'évolution du contexte sociotechnique dans certains secteurs tend vers l'accroissement de la polyvalence. La mobilisation ou la construction de connaissances plus larges de la part des travailleurs devient donc nécessaire. Ceci implique de faire une place plus grande encore qu'auparavant à une formation réellement continue qui capitalise les acquis antérieurs, prépare et accompagne les changements, entretient et développe la capacité à apprendre elle-même, en même temps qu'elle dispense les connaissances immédiatement utiles » (Paumès et Marquié, 1995).

On revient ici sur la similitude entre démarche RSE et investissement formatif : la reconnaissance des savoirs est liée à celle des compétences expérien-

tielles des salariés eux-mêmes. La formation continue se construit, non pas sur un terrain vierge (comme on le croit pour l'école), mais sur un terreau de savoirs issus de processus informels qu'il s'agit de reconnaître, avant de s'époumoner avec des formules creuses issues de prescriptions administratives (PDF, CIF, DIF, CP, etc.). Une stratégie d'entreprise doit partir de l'intelligence collective des salariés et non pas de préjugés sur leurs supposées méconnaissances...

Conclusion

Les différents volets de la RSE peuvent être traduits en termes de compétences professionnelles et d'enrichissement des contenus d'activité. C'est l'un des axes qui s'imposent aux organismes de formation, dont la vocation première est d'accompagner le développement professionnel des salariés du bas de l'échelle et, plus largement, d'armer tous les actifs confrontés simultanément au marché du travail et aux mutations du travail. Cet accompagnement doit contribuer à faire en sorte que chacun soit non pas spectateur mais acteur des changements. Cette finalité permet de réinterroger le pacte social ébauché dans les années 1960 autour de l'éducation permanente et de la promotion sociale, et que le système d'acteurs issu de la loi de 1971 n'a pas réussi à concrétiser.

Les démarches de RSE n'ont d'autre option que celle de s'inscrire dans une logique d'engagement collectif et de responsabilité individuelle des salariés. Les temps de formation font partie de ces moments au cours desquels il s'agit de s'approprier des enjeux de société auxquels l'entreprise (en tant que communauté de travail) ne peut plus être étrangère. Le pacte environnemental repose sur de nombreux paramètres, mais les univers du travail et de la formation professionnelle (c'est une tautologie de les associer) occupent une place centrale dans cet enjeu où aucun déterminisme ne s'imposerait aux salariés : « Entre le point de vue exagérément critique ou sceptique qui en vient à nier que le présent est en suspens dans de vraies transformations, et le "ton de grand seigneur" qui laisse à penser que les hommes sont à chaque fois remodelés par les structures où on les fait agir, entre réduire et majorer la rupture, où est le point d'équilibre ? Dire le mieux ou le pire de ces transformations, c'est décider qu'on en a fait le tour au mépris de ceux qui, individus et groupes, cherchent à négocier localement ces tendances et faire de leurs contradictions la matrice d'une histoire qui se continue » (Schwartz, 1997). ■

Bibliographie

- BALANDIER, G. ; MERCIER, P. 1972. « Le travail dans les régions en voie d'industrialisation ». *Dans* : G. Friedmann ; P. Naville (dir. publ.). *Traité de sociologie du travail. Tome 2*. Paris, Armand Colin.
- DEFORGE, Y. 1981. *Le graphisme technique. Son histoire et son enseignement*. Seyssel, Champ Vallon.
- GANGLOFF, B. 2000. « L'autorité et le pouvoir ». *Dans* : J.-L. Bernaud ; C. Lemoine (dir. publ.). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris, Dunod.
- LÉON, A. ; CHASSIGNAT, A. 1976. *Enseignement technique et formation permanente*. Paris, ESF.
- MALGLAIVE, G. (dir. publ.). 1987. *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?* Paris, La Documentation française.
- PAUMÈS, D. ; MARQUIÉ, J.-C. 1995. « Travailleurs vieillissants, apprentissage et formation professionnelle ». *Dans* : J.-C. Marquié ; D. Paumès ; S. Volkoff (dir. publ.). *Le travail au fil de l'âge*. Toulouse, Octarès.
- SAINSAULIEU, R. 2003. « Préface ». *Dans* : P.-N. Denieul ; O. Piriou. *Développement des territoires politiques de l'emploi et de la formation. L'approche territoriale, un enjeu pour l'AFPA*. Paris, L'Harmattan.
- SCHWARTZ, Y. 1997. « Travail et ergologie ». *Dans* : Y. Schwartz (dir. publ.). *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris, PUF.
- SUPIOT, A. 1994. *Critique du droit du travail*. Paris, PUF.
- THÉRY, L. (dir. publ.). 2006. *Le travail intenable*. Paris, La Découverte.
- UNESCO. 1975. *Education des adultes*. Note d'information n° 3.
- ZARIFIAN, P. 1996. *Travail et communication*. Paris, PUF.

