

# Vers une éducation permanente en réseau

Jean BESANÇON

*Direction générale de l'enseignement et de la recherche  
Ministère de l'Agriculture et de la Pêche*

*La nuit tournait avec une merveilleuse lenteur.  
Nous commençons à nous sentir décantés par les veilles,  
usés et puissamment heureux ;  
derrière les roupies de Braganza,  
j'apercevais le départ, Kandhar et l'automne.  
(Nicolas Bouvier, L'usage du monde)*

**T**enter d'esquisser quelques pistes porteuses d'avenir en matière d'éducation permanente est une aspiration évidemment présomptueuse, au mieux naïve ou angélique, mais surtout risquée. En paraphrasant Pierre Caspar<sup>1</sup> : si « la formation n'a de sens que par rapport à la société qu'elle sert », c'est donc la société qui lui donne forme. Et les lendemains d'une société ne se devinent pas si facilement, même en concentrant le regard sur le seul horizon de l'éducation, voire de la seule éducation permanente<sup>2</sup>. Pourtant, imaginer les traces de l'avenir est un mouvement de pensée quasi irrépessible. La tentation est paradoxalement d'autant plus grande que l'histoire montre que l'avenir prolonge rarement les courbes du passé. Si les méthodes de la prospective s'appuient fermement sur les grandes tendances qui traversent déjà le présent, elles redoutent mais n'ignorent pas l'aléa, l'événement, les ruptures<sup>3</sup>. Pour l'avenir, l'imagination a donc encore toutes ses chances.

Ici, nous prendrons un point d'appui. Solide autant que faire se peut, un rocher en quelque sorte. Ensuite, nous tenterons de repérer le petit grain de sable qui oblige à penser l'avenir autrement. Le petit fait qui interroge, qui fait que des représentations communes s'effritent ou perdent de leur force. Une

catastrophe dirait René Thom<sup>4</sup>. Enfin, il faut essayer de tracer sa piste en cherchant les indices dans les éboulis. C'est ce chemin que nous allons tenter d'emprunter ici.

### *Un livre blanc comme point de départ*

Prendre un point de référence est toujours arbitraire. Quatre raisons, parmi d'autres, nous ont fait choisir *La formation professionnelle. Diagnostics, défis, enjeux*<sup>5</sup>. Ce texte est récent et de qualité : il tente un véritable travail d'analyse, en s'inspirant tant des pratiques réelles de formation professionnelle que de recherches récentes qui en éclairent la portée et les limites. Il est ambitieux : il embrasse tout le champ de ce qui est donc appelé formation professionnelle aujourd'hui. Il se veut éclairateur de l'avenir, à partir d'un constat lucide sur le présent. Enfin, il est inscrit dans la réalité, celle du pouvoir d'écrire la loi et de créer le droit. Lorsque l'on connaît le poids en France de la loi du 16 juillet 1971 relative à la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (dite « Loi Delors »), l'ambition refondatrice affichée par ce livre blanc n'est pas mince. De manière très condensée, trois idées fortes se dégagent de ce texte.

La première est celle d'un constat lucide sur les échecs du système français de formation professionnelle, même si le mot n'est pas employé, ou plus précisément sur les errements d'un système qui court à l'échec, car il n'a pas réussi à faire reculer les inégalités. La seconde idée forte avancée est de lever les freins au développement de la formation, en particulier dans les petites et moyennes entreprises (PME). Dans cette visée, il s'agit de développer les formations qualifiantes en lien avec la réduction du temps de travail, d'asseoir les pratiques de co-investissement en formation, bref, de moderniser la formation professionnelle. Enfin, sont tracées les bases d'une nouvelle architecture d'un système de formation professionnelle reposant sur quatre piliers : un droit individuel transférable garanti collectivement, une prise en compte des acquis, un développement de la professionnalisation et de l'alternance dans le système éducatif, une clarification du rôle des acteurs (région, entreprises et partenaires sociaux, État).

Ce point de départ paraissait donc solide pour tracer quelques lignes prospectives, mais trois petits grains de sable ont troublé ce premier mouvement de la pensée. Deux proviennent d'une lecture plus attentive de ce livre blanc, le troisième nous est fourni par l'expérience du secteur professionnel de l'agriculture.

Le premier est assez cru : c'est dans les secteurs où l'on forme le moins que se crée le plus d'emplois. Les créations d'emploi se font – et se feront de plus

en plus – dans les très petites entreprises, celles de moins de 20 salariés. Or seulement 10 % d'entre elles déclarent organiser des formations au cours d'une année.

Le second est connu, mais sa portée n'est toujours pas mesurée : il n'y a pas en France de relations entre les moyens accordés à la formation professionnelle et le recul des inégalités devant celle-ci. Les moyens ont décuplé en trente ans et le constat n'a pas varié. Le système n'est en rien une seconde chance, bien au contraire : en matière de formation professionnelle, il vaut toujours mieux être un homme, cadre, français de souche, travaillant à temps plein dans une grande entreprise plutôt qu'une femme, immigrée, ouvrière non qualifiée dans une PME du textile.

Enfin, troisième grain de sable, l'analyse fine d'un secteur, comme celui par exemple de l'agriculture, montre qu'il n'existe pas de relation simple entre la modernisation d'un champ professionnel et le degré de formation mesurée de ses agents. L'agriculture française a vécu la modernisation la plus rapide de son histoire au tournant des années 1960, accompagnée par de fortes réformes structurelles (lois d'orientation agricole de 1960 et 1962). En quelques années, une France importatrice nette de produits agricoles et alimentaires est devenue la seconde puissance et la seconde exportatrice agricole du monde. Or cette révolution, autant technique que culturelle, s'est réalisée avec des hommes qui, à 96,7 % d'entre eux à en croire l'appareil statistique en 1955, n'avaient aucune formation technique... Par contre, les campagnes françaises étaient alors traversées de mouvements associatifs et syndicaux actifs, d'innombrables réseaux d'échanges, de réunions et de cours du soir animés par des instituteurs itinérants...

Ces trois faits rapprochés interrogent. Ils laissent penser que des pistes neuves en matière d'éducation permanente ne se dégageront peut-être pas si facilement d'une intelligente rénovation du dispositif actuel de formation professionnelle. Dans cet ébranlement, trois fondements nous paraissent devoir être interrogés : la transmission professionnelle, la place du territoire, l'organisation même de l'apprentissage. Ces interrogations pourraient ouvrir quelques fenêtres pour imaginer autrement des avenir possibles pour une éducation permanente.

243

### ***Penser autrement la transmission professionnelle***

Le XX<sup>e</sup> siècle s'achève. Ce constat n'est pas nécessairement anodin pour ce qui nous intéresse. Il peut aider à sortir d'une représentation commune, évidente, de la qualification et de la formation qui commencerait au début de ce siècle avec F.W. Taylor et s'achèverait dans les exigences prétendument

nouvelles et inaccessibles pour beaucoup de la société dite de l'information. « L'information et son traitement sont de plus en plus insérés dans la production matérielle elle-même et les nouvelles formes d'organisation intègrent au sein d'un même processus de conception, de gestion, de production et de distribution des activités de travail autrefois disjointes. Les conséquences en sont lourdes pour les salariés ». Cette réflexion est tirée du livre blanc (*op. cit.*), mais elle se retrouve sous diverses formes dans de nombreux ouvrages récents s'intéressant à l'avenir du travail<sup>6</sup>. Ce qui est devenu un quasi-lieu commun devrait pourtant nous intriguer. Il faut pouvoir aujourd'hui imaginer que l'ensemble de ces termes s'applique très exactement – au mot « salarié » près – à une communauté villageoise népalaise du XV<sup>e</sup> siècle qui traite de la question de l'eau dans un système de culture en terrasse.

Dans la vallée de Katmandou, la réalisation et la transmission de gestes professionnels extrêmement complexes, autant techniques que symboliques, pouvaient être effectuées, grâce à une compétence collective de haut niveau, intégrant en permanence des aléas considérables. Cette compétence repose sur un patrimoine. Elle est transmise, selon des formes élaborées, mais pas nécessairement formelles. Cette transmission professionnelle s'appuie sur une institution : le village a ses règles. Elle est collégiale, collective, dans un tout social organisé. Elle est ouverte au voyage : l'eau circule, les hommes aussi. Les échanges sont incessants entre les vallées : la transmission requiert le voyage de celui à qui la compétence est transmise.

C'est exactement grâce aux mêmes principes que des compagnons charpentiers héritiers des bâtisseurs de cathédrales ont construit la tour Eiffel, symbole de la modernité à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. « Pour les compagnons, la transmission, c'est la rencontre avec le patrimoine d'un métier pour se l'approprier » dit l'un d'entre eux. Il y a du déplacement, du mouvement, de l'incertitude, autrui, un pair et un aîné. « Le travail, dans la mesure où il implique la coopération volontaire des agents, convoque aussi ceux qui travaillent à investir dans la construction des règles qui ne jouent pas un rôle seulement vis-à-vis du travail, mais aussi du vivre ensemble<sup>7</sup> ».

À cette lumière, on peut être à bon droit perplexe devant une conception de la formation professionnelle – ne parlons pas encore d'éducation permanente – où elle est imaginée comme devant s'effectuer dans des lieux sophistiqués, déconnectés du monde réel du travail et des relations sociales, où les « formés », face à des organisations sans cesse mouvantes et flexibles, devront gravir en pleine responsabilité et de manière individualisée les différentes échelles de leur portefeuille de compétences<sup>8</sup>. Cette position est pourtant défendue par des décideurs de poids. Au nom d'une modernité très libérale, ils ne voient aujourd'hui, comme hier, guère plus loin qu'une taylorisation actualisée de la transmission professionnelle. L'idée que nous rappelle ce bref

détour, c'est que des formes de transmission professionnelle réellement efficaces existent depuis longtemps, pour des ensembles de métiers très complexes. Qu'elles s'appuient sur un ensemble de règles, dont la valeur et la portée ne sont pas que symboliques, ou qui plutôt intègrent la dimension symbolique de toute transmission.

Cela a parfois été perdu. Mais ce qui était possible pour une communauté villageoise népalaise au XV<sup>e</sup> siècle est peut-être encore à notre portée. Le passage du siècle, qui est aussi une forme de voyage, pourrait nous aider à imaginer que cette modernité-là a seulement été mise entre parenthèses.

### *Se saisir du territoire*

« Un territoire c'est donc, dans sa base historique, un ensemble de processus, d'activités, qui ont été portées à différentes périodes par des hommes concrets. Ces activités forment des sédimentations génératrices d'identité, de dispositifs d'action plus ou moins actifs, voire de dispositions à agir susceptibles d'être réactivées dans l'espace de vie (culture et signes) qui contribuent à les définir<sup>9</sup> ».

Pourquoi penser que le territoire nous intéresse au premier chef pour imaginer des pistes neuves en matière d'éducation permanente ? S'il revient aussi fortement sur le devant de la scène, c'est sans doute parce que la mondialisation, qui influe directement sur nos manières d'agir et de donner forme à l'avenir, lui redonne toute sa force. Là aussi, l'histoire est ancienne. Sans remonter à l'Empire romain, le premier grand système de communication développé sur plusieurs continents, mondial à l'échelle du monde connu, a été instauré (certes dans la violence) par les Mongols. Au milieu du XIII<sup>e</sup> siècle, à l'instar de Marco Polo, on pouvait circuler sur des routes sûres de Venise à Pékin, de Kiev à Delhi, du Nord de la Sibérie au Golfe persique. Aujourd'hui comme hier, la mondialisation est consubstantielle aux développements des réseaux d'échanges. En retour elle provoque dans le même mouvement la résurgence d'une demande d'ancrage forte sur le territoire.

On peut alors risquer l'hypothèse que le territoire peut permettre aux citoyens et aux acteurs économiques de vivre ensemble une identité renouvelée, entre les tensions et les opportunités de la mondialisation et la tentation du repli de chacun chez soi. Ces territoires ont aussi une dimension immatérielle, une structure en réseaux ouverts, variables selon leur caractère ou leur histoire. Il peut s'en dégager un espace pour l'étayage et la négociation, qui sont des déterminants essentiels de la réussite de tout processus d'éducation permanente. En effet, les ressources humaines sont vitales pour les territoires. C'est leur première richesse. Si le marché est mondial, les productions sont locales.

Plus encore qu'aujourd'hui, on peut se douter que les territoires vont se mêler de la manière dont se déploie la transmission professionnelle de leur patrimoine, c'est-à-dire leur capital de développement. C'est l'une des intuitions fortes du rapport de la commission de l'Unesco présidée par Jacques Delors : *L'éducation, un trésor est caché dedans*<sup>10</sup>. Cette commission a notamment remarqué que dans les différentes parties du globe, l'éducation se portait mieux lorsque les écoles ne tournaient pas le dos aux parents, à leurs partenaires, à leur territoire.

Dans le cadre spécifiquement français du dispositif encore largement régi par la loi de 1971, où les employeurs refusent toujours avec constance toute réelle négociation avec les salariés du plan de formation professionnelle, on peut imaginer que le territoire aura tout intérêt à provoquer cette négociation, simplement en demandant aux partenaires de s'asseoir autour de la table. Quelle importance cela a-t-il pour ce qui nous occupe ?

Des recherches récentes montrent que les modalités de négociation entourant la mise en place d'une formation longue peuvent être déterminantes sur les effets de la formation elle-même<sup>11</sup>. Dit autrement, quand la formation commence, l'essentiel est souvent déjà déterminé : le sens de l'action conduite, qui y participe et selon quelles modalités, la reconnaissance au travail des effets éventuels de la formation. Cela a sans doute d'ailleurs quelque rapport avec les errements dénoncés dans le livre blanc (*op. cit.*).

Paradoxalement, grâce à la mondialisation, le territoire peut redevenir un espace de négociation entre les sujets et les organisations qui les emploient. Aucun lendemain radieux à l'horizon, certes. Si l'on n'y prend garde, si le territoire n'est pas organisé comme un réseau ouvert, les risques d'enfermement existent, barrières closes par les fantasmes de la peur de l'autre et de l'invasion. Mais les brèches ne sont pas si fréquentes dans la reproduction de l'ordre antérieur pour négliger le territoire comme point d'appui pour de nouvelles formes d'éducation permanente.

246

### ***Entreprendre et chercher dans une institution ouverte***

Le constat paraît inoffensif au premier abord. Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier n'y aboutissent qu'à l'issue de l'analyse d'une somme considérable de recherches sur l'acte d'apprendre<sup>12</sup>.

Leur proposition peut se résumer ainsi : les jeunes et les adultes insérés dans des dispositifs de formation disent et prouvent qu'ils n'apprennent que lorsqu'ils sont en situation « d'entreprendre » et de « chercher » dans une institution « ouverte ». Cette condition n'est pas toujours suffisante. Elle est par contre toujours nécessaire.

Si cette proposition est vraie, ses conséquences sont vertigineuses. On réalise d'abord qu'à l'école, apprendre n'est peut-être pas le sujet principal. Il n'est pas certain non plus que dans les lieux dédiés à la formation professionnelle, la situation se présente aujourd'hui de manière si radicalement différente. Peut-être alors la question de l'apprendre devrait-elle alors être abordée différemment ? On pressent en effet qu'elle ne se résoudra pas simplement par leur seul développement de « bonnes » pratiques pédagogiques, seraient-elles méticuleusement individualisées ou différenciées.

Ce premier ébranlement sur le processus même de l'apprentissage en appelle en écho un second : ceux qui n'ont pas bien appris à l'école deviennent en effet naturellement des cibles privilégiées pour les différents dispositifs de formation professionnelle. Dans le livre blanc qui nous a servi de point de référence, l'entrée privilégiée pour l'action est celle du « retard » à combler. Des très petites entreprises par rapport aux grandes, des femmes par rapport aux hommes, des jeunes qui ont « mal appris » par rapport à ceux qui ont réussi passages, examens et concours. À tous ceux-là serait proposé, sous diverses formes, plus de formation, de remédiation, de stages, d'éducation formelle. Peut-être simplement plus de la même chose.

En matière de formation professionnelle, tout se présente souvent *in fine* comme si ceux qui n'avaient pas réussi dans le système d'éducation première devaient intégrer un modèle canonique qui ne fonctionne à peu près correctement que pour les cadres, les techniciens et les opérateurs que Claude Dubar a fort bien caractérisés comme étant en position de faire carrière<sup>13</sup>. Il n'est pas certain que pour la plupart des autres, même lestés d'un nouveau droit individuel, la seconde chance sera beaucoup mieux qu'un leurre, pour ne pas évoquer les conséquences proprement psychiques sur les sujets du renouvellement de situations d'échec<sup>14</sup>.

Si des pistes se dessinent, on peut commencer à entrevoir qu'elles se situent moins du côté du former que du côté de l'apprendre, de l'entreprendre et du chercher, de la transmission professionnelle, de l'institution ouverte, du voyage. Des formes nouvelles, au moins aussi pertinentes que les formations professionnelles traditionnelles, pourraient à leur tour bénéficier d'une organisation véritable, c'est-à-dire d'institutions, de règles du jeu, de systèmes de reconnaissance.

Commencerait alors à s'esquisser l'émergence d'un système d'éducation permanente qui n'ignorerait pas les ressorts fondamentaux de la transmission professionnelle. Qui s'appuierait sur des territoires et des réseaux ouverts. Qui permettrait aux sujets et aux organisations d'apprendre, c'est-à-dire d'être en situation « d'entreprendre et de chercher ». Cela ressemble encore largement à une aimable utopie, certes. Sauf si la demande de la société se faisait pressante.

## *Vers une éducation permanente en réseau*

« Apparaît ainsi une économie en réseau, profondément interdépendante, qui devient de plus en plus capable d'appliquer les progrès de sa technologie, de son savoir et de sa gestion à la technologie, au savoir et à la gestion eux-mêmes<sup>15</sup> ». Les analyses très finement documentées de Manuel Castells sur l'émergence d'une société en réseau donnent aujourd'hui un surprenant écho, en matière d'éducation permanente, aux visions décourageantes d'un Ivan Illich.

En 1971, au pays de Jules Ferry, le simple titre *Une société sans école*<sup>16</sup> était une provocation pure. Plus d'un quart de siècle plus tard, une relecture attentive de ce fameux pamphlet apparaît à certains égards comme stimulante. Illich est certes radical : en cherchant les voies d'une éducation véritable pour tous, il veut déscolariser la société. Il sait cependant qu'il n'y a pas d'éducation, de transmission culturelle et professionnelle sans institution. Aussi il préconise de remplacer l'école par de nouvelles institutions éducatives originales, dont il détaille précisément les contours. Quatre lui semblent nécessaires : « Un premier service serait chargé de mettre à la disposition du public les « objets éducatifs » : c'est-à-dire les instruments, les machines, les appareils utilisés pour l'éducation formelle. [...] Un service des échanges des connaissances tiendrait à jour une liste des personnes désireuses de faire profiter autrui de leur compétence propre [...]. Un organisme faciliterait les rencontres entre « pairs ». Véritable réseau de communication, il enregistrerait la liste des désirs en matière d'éducation de ceux qui s'adresseraient à lui pour lui trouver un compagnon de travail ou de recherche [...]. Des services de références en matière d'éducateurs (quels qu'ils soient) permettraient d'établir une sorte d'annuaire où trouver les adresses de ces personnes, professionnels ou amateurs, faisant ou non partie d'un organisme<sup>17</sup>. »

Illich pense avec la technologie de son temps. Il imagine les systèmes, les réseaux de communication qui permettraient à ces institutions de fonctionner. Il cherche des solutions pour développer l'accessibilité aux différentes ressources culturelles, de la circulation de bandes magnétiques au cheminement de centaines de milliers de « mulets à trois roues » sur les pistes du Tiers-Monde... À cet égard, ses préoccupations croisent celles de pionniers européens comme Maria Montessori ou Célestin Freinet.

Aujourd'hui, avec l'Internet, la numérisation et la circulation généralisée des diverses formes de capital culturel, les potentialités éducatives des ressources et des réseaux prennent indéniablement une autre dimension.

Ainsi, par exemple, les communautés d'appartenance qui se développent de manière assez étonnante avec l'Internet montrent que des systèmes d'échanges (entre pairs, avec des aînés, avec des experts...) jusqu'ici inconnus sont en train d'être inventés, ou plutôt sans doute réinventés.



Ici et là, déjà, des systèmes d'éducation permanente en réseau se mettent en place. À l'instar des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, des enseignants échangent sur leurs pratiques, des femmes dans les banlieues s'organisent pour agir et apprendre ensemble, des nœuds, des relais d'éducation ouverte se mettent en place. Contrairement à des craintes souvent exprimées, la distance et la séparation physiques inhérentes à l'Internet renforcent le besoin de rencontre et d'échange en face-à-face. Aussi, des combinaisons inédites se dessinent, des architectures nouvelles émergent.

Nous en sommes aux balbutiements. Les banques de données, les ressources multimédia, les bibliothèques ne sont pas – tant s'en faut – accessibles encore au plus grand nombre. L'Internet n'abolit pas par magie les distances de l'argent et de la culture. Mais imaginer ces accès et ces échanges possibles un jour pour le plus grand nombre est aujourd'hui *pensable*, ce qui en soi est déjà porteur d'effets. Dans cette perspective, l'ouverture vers une éducation permanente en réseau ne relève peut-être pas de la seule utopie. Tout comme les sociétés autoritaires et bureaucratiques ont donné naissance à des systèmes éducatifs qui ne l'étaient guère moins, une société en réseau a besoin d'une éducation qui la serve.

Les formes de cette éducation permanente ne sont pas toutes discernables aujourd'hui : on dépasserait le cadre même d'une réflexion prospective.

On peut cependant pressentir qu'elle s'appuiera sur quelques ressorts maintenant mieux connus des chemins de l'apprentissage, réactualisant ceux qui ont été transmis depuis des siècles par des traditions comme celle du compagnonnage. L'importance du lien entre celui qui reçoit et celui qui donne ne fait plus de doute : personne n'apprend seul, personne n'apprend sans échange, personne n'apprend sans reconnaissance. Le voyage, sésame de tout apprentissage (tous les récits d'éducation sont des récits de voyage) peut voir s'ouvrir de nouvelles pistes, le rendant plus accessible. Les traversées s'effectueront différemment sur les réseaux que sur la route de la soie. Pourtant c'est déjà un signe que les réseaux, comme jadis les grandes routes, sont dès aujourd'hui arpentés par des savants et des enfants, des marchands et des poètes, des hordes et des explorateurs.

Ici et là des formes neuves d'éducation permanente émergent déjà, ou perdurent. L'avenir est peut-être simplement à réinventer, en ouvrant les institutions : les mines de richesses, les relais pour les étapes, les grands carrefours, les traversées en caravanes et le soutien aux aventures solitaires, les formes d'échanges, les signes tangibles de reconnaissance des périple effectués. □

*Même si l'abri de ta nuit est peu sûr  
et ton but encore lointain  
sache qu'il n'existe pas  
de chemins sans terme.  
Ne sois pas triste (Hafiz)*

1. Carré Philippe, Caspar Pierre (sous la direction de), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Conclusion, Paris, Dunod, 1999.
2. Éducation des adultes, éducation permanente, formation professionnelle sont des mots apparemment proches, mais que l'histoire de l'éducation des adultes en France a finalement bien délimités et séparés, tant dans le sens que dans le temps (Terrot Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 1997 [nouvelle édition]).  
Depuis près de 25 ans, la formation professionnelle et ses pratiques occupent quasiment l'ensemble du champ, portées par les crises du travail et de l'emploi. S'il faut choisir aujourd'hui, au terme européen traduit de l'Anglo-saxon de « formation tout au long de la vie », nous avons préféré « éducation permanente ». La visée ici n'est donc pas que professionnelle, l'ambivalence fascinante du latin *educare-educere* est conservée (nourrir, mais aussi conduire dehors...) et « permanente » interroge tous les temps sociaux de la vie. Et pas seulement ceux réservés à la formation ou au travail.
3. Par exemple : groupe de travail « Prospective de l'enseignement agricole en 2010 », *Quel enseignement agricole en 2010, une réflexion prospective pour le système d'enseignement et de formation professionnelle agricoles*, Paris, éd. du Grep, 1997.
4. Thom, René, *Paraboles et catastrophes*, Paris, éd. Flammarion, 1983.
5. Secrétariat d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle, Paris, 1999.
6. Par exemple, pour citer l'une des analyses les plus solides : Commissariat général du Plan, *Le travail dans 20 ans*, Paris, éd. Odile Jacob, 1995.
7. Dejours Christophe, *Souffrance en France – La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, éd. du Seuil, 1998.
8. Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude (coord.), *L'individualisation de la formation en questions*, Actes du colloque, Paris, éd. La Découverte, 1994.
9. Minvielle Yvon, « L'approche des compétences sur un territoire », *POUR*, n° 160, p. 35-42, 1998.
10. Delors Jacques (prés.), *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Paris, éd. Odile Jacob, 1996.
11. Besançon Jean, « Les brèches de la promotion sociale en entreprise », *POUR*, n° 148, p. 81-91, 1995.
12. Aumont Bernadette, Mesnier Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, Paris, éd. PUF, 1995 (première éd. 1992).
13. Dubar Claude, *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.
14. Aubert Nicole, de Gaulejac Vincent, *Le coût de l'excellence*, Paris, éd. du Seuil, 1991.
15. Castells Manuel, *La société en réseau – L'ère de l'information* (t. 1), Paris, éditions Fayard, 1998 (1996 première éd.).
16. Illich Ivan, *Une société sans école*, Paris, éd. du Seuil, 1971.
17. *Op. cit.*, p. 133-134.