

**LA DIMENSION APPRENTISSAGE DE  
LA RELATION DE TRAVAIL**

Helena Lopes

Junho 1995

WP nº 1995/04

**DOCUMENTO DE TRABALHO**

**WORKING PAPER**





# LA DIMENSION APPRENTISSAGE DE LA RELATION DE TRAVAIL

HELENA LOPES

WP 95/04  
JUNHO DE 1995

## Table des Matières

Introduction	<b>1</b>
1. Pour un nouvel ancrage théorique de la relation de travail	<b>1</b>
2. Relation de travail et processus d'apprentissage	<b>4</b>
3. La relation de travail suppose toujours une "convention d'apprentissage"	<b>5</b>
4. Opportunité et conséquences de l'institutionnalisation d'une "règle d'apprentissage" dans la relation de travail	<b>8</b>
5. Conclusion	<b>11</b>
Bibliographie	<b>13</b>

## Introduction

Cet article propose une approche théorique et empirique de la relation de travail selon laquelle celle-ci *intègre toujours une convention d'apprentissage*. L'analyse intégrera tant des éléments provenant de la tradition théorique anglo-saxonne que des concepts développés plus particulièrement par l'économie du travail "à la française".

Ainsi, dans la mesure où nous traitons essentiellement de l'apprentissage individuel, la relation de travail apparaît comme un *contrat* entre l'employeur et le salarié, chacun cherchant à rendre le contrat le plus satisfaisant possible. Mais, dans la mesure où l'apprentissage individuel et la relation de travail s'inscrivent irréductiblement au sein d'une organisation, la relation de travail apparaît simultanément comme une *forme organisationnelle de régulation d'un rapport social asymétrique*.

Cette nouvelle approche de la relation de travail se fonde sur une conception du comportement économique qui est en rupture avec la rationalité optimisatrice. Ce point sera examiné dans une première partie. Les deuxième et troisième sections expliciteront la proposition selon laquelle la relation de travail intègre toujours une convention d'apprentissage. L'objectif de la dernière section est de montrer que l'institutionnalisation de cette convention sous la forme d'une *règle d'apprentissage* à négocier collectivement permet de résoudre certains des problèmes auxquels font face les deux parties dans la relation de travail.

## 1. Pour un nouvel ancrage théorique de la relation de travail

**1.1.** À la base de l'approche de la relation de travail qui sera développée ci-dessous se trouve la proposition selon laquelle *les comportements économiques peuvent être expliqués par les processus d'apprentissage des agents* (Lopes, 1994). Il nous semble en effet que le fait de mettre aux fondements du comportement économique les processus d'apprentissage permet d'enrichir la conception de ces comportements par rapport au postulat comportemental de la rationalité optimisatrice. La théorie et les pratiques économiques qui mettraient au centre de la scène l'apprentissage endogénéiseraient alors la problématique de la motivation, au-delà de la question de l'incitation financière, déjà largement considérée dans le champ de l'économie du travail.

La *nature finalisée* des comportements économiques et *l'irréversibilité* du temps sont à la base de notre conception des processus d'apprentissage, qui relèvent donc, non d'une rationalité universelle -hors du temps et de l'espace, postulat de la rationalité optimisatrice- mais d'une *rationalité contextuelle, socialement située et évolutive*.

L'intention est de proposer un cadre analytique qui permette d'intégrer des éléments comme: i) le temps; ii) le sujet humain -tout devant faire l'objet d'une interprétation- et iii) la dimension irréductiblement sociale de celui-ci -puisque les interprétations doivent faire l'objet d'accords collectifs sous peine de n'avoir pas de sens. L'activité de travail -l'autre nom de l'activité économique selon K. Polanyi- est une activité finalisée, il est donc légitime de l'assimiler à une production de savoir<sup>1</sup>. Ainsi, les processus d'apprentissage peuvent constituer des fondements micro-économiques dans une approche que l'on peut qualifier de *pragmatique*, mais pragmatique tel qu'entendu dans cette phrase de H. Bartoli: «La lecture de l'économie en termes de travail que nous proposons loge immédiatement l'action économique dans le temps de l'histoire, temps "vécu" et temps "fait". Elle nous contraint à saisir le projet transformateur de l'homme dans l'acte. Elle nous oblige à accepter l'existence de normes objectives comme conditions de l'efficacité de l'action et donc à nous reconnaître non absolu, c'est-à-dire à nous situer» (Bartoli, 1977, p.146).

**1.2.** Quand aux processus d'apprentissage, on peut les décrire comme suit (Lopes, 1994, Chap. 2): on suppose l'existence d'un agent économique doté d'un certain niveau de connaissance, et qui se trouve placé devant un *problème à résoudre*. Suivant la conception de la connaissance de Piaget, nous supposons que ce n'est que placé face à un *nouveau* problème que se déclenchera l'apprentissage. L'approche en termes de résolution de problèmes suppose, elle aussi, que des règles d'action déjà connues par l'agent ne seront "activées" -et que la recherche de nouvelles procédures n'aura lieu- que si l'individu a un but à atteindre (la terminologie anglaise est particulièrement "parlante": l'activité est *goal-oriented*, ce qui suppose des *triggering conditions*). Ceci signifie, d'emblée, que l'"espace de recherche" des règles d'action est déjà une sélection par rapport à la totalité du champ des possibles, autre différence d'avec les postulats néo-classiques<sup>2</sup>.

Les principales étapes des processus d'apprentissage sont les suivantes:

1. Perception/sélection de la nouvelle information disponible et transformation de l'état initial de la connaissance: l'agent doit construire une représentation de l'"état du monde" pertinente pour son action (celle-ci est supposée donnée dans le cadre théorique néo-classique).

<sup>1</sup> Cette "légitimation" provient de la conception de Piaget, laquelle nous partageons, selon laquelle *toute connaissance est liée à l'action*.

<sup>2</sup>... lesquels supposent comme donnés les "états du monde", ie, utilisant notre terminologie, supposent des états du savoir sur le monde donnés, non évolutifs dans l'action.

2. Recherche de procédures permettant de trouver une solution au problème. Cette recherche est heuristique, elle consiste en tentatives d'application au problème donné de procédures déjà connues ou, surtout, en "invention" de nouvelles procédures. Le processus est interactif: les règles d'action sont testées et, selon qu'elles satisfont aux critères de performance ou de satisfaction que l'agent s'est donné, elles sont acceptées, rejetées ou transformées. Il s'agit, aussi, *d'opérationnaliser la connaissance, i.e., de la transformer en compétence.*
3. Routinisation/application des procédures sélectionnées/découvertes afin de les rendre les plus satisfaisantes possibles. La solution au problème est trouvée et progressivement améliorée.

**1.3.** On suppose également que les problèmes peuvent être hiérarchisés selon un *degré de complexité croissant*. En d'autres termes, les problèmes sont caractérisés par une incertitude procédurale (rappelons que celle-ci englobe la substantielle) de plus en plus forte. À mesure que l'individu progresse dans son apprentissage, il est apte à résoudre des problèmes appartenant à des «classes» de plus en plus sophistiquées, mais ceci au sein d'un *même domaine de connaissances*<sup>3</sup>. En-deçà d'un certain niveau -que l'on appellera "*seuil d'incertitude*"- il s'agit de situations/problèmes bien définis, associés à des procédures de résolution automatisées ("état final" du problème est défini et les règles qui y mènent aussi); au-delà, on passe graduellement de classes de problèmes demandant l'élaboration de plans d'action jusqu'aux réseaux conceptuels proprement dits. Cette typologie hiérarchisée des problèmes correspond aux niveaux d'organisation des connaissances en psychologie (Caverni et a., 1988, p.176-179), et prétend intégrer, non seulement la résolution de problèmes cognitifs au sens strict comme la résolution de problèmes relationnels.

On suppose ainsi que la *capacité de résolution de problèmes ou de formulation de nouveaux problèmes* -qui fait la *compétence* de l'individu-, augmente au fur et à mesure qu'il est placé face à des problèmes nouveaux et de plus en plus complexes. Si les situations-problèmes auxquelles il se trouve confronté n'augmentent pas en degré de complexité, la trajectoire d'apprentissage de l'individu (trajectoire qui résulte de l'ensemble de ses processus d'apprentissage) -et donc l'évolution de sa compétence- se trouve bloquée.

---

<sup>3</sup> On considère que les compétences, c'est-à-dire les résultats de l'apprentissage, ont une transférabilité limitée. En effet, les processus d'apprentissage ont lieu au sein de domaines de connaissances déterminées. Selon le degré de transférabilité des compétences déjà acquises, l'agent devra recommencer l'apprentissage à un niveau plus ou moins "simple" si son activité de travail change vers un domaine de connaissances très différent.

## 2. Relation de travail et processus d'apprentissage

**2.1.** L'intégration de cette conception des processus d'apprentissage dans la relation de travail permet d'en renouveler l'approche. Gazier systématise ainsi les deux problématiques en vigueur en économie du travail (Gazier, 1991, p.10): une économie du travail «à la française» qui s'inscrit «...dans le paradigme de la demande de travail, i.e., qui se centre sur les initiatives des entreprises et la structuration par le système productif des itinéraires suivis par les salariés, s'intéressant peu aux choix individuels des travailleurs»; et une tradition anglo-saxonne donnant priorité à une perspective de marché et qui insiste sur les décisions individuelles d'offre de travail et sur les ajustements de salaires sur ce marché.

Notre position par rapport à cette distinction est hybride, et il nous semble souhaitable d'arriver à une articulation des deux approches, ou plutôt, à une conjonction de leurs puissances analytiques respectives. Il est nécessaire d'analyser les processus et les interactions qui expliquent les relations de travail, au-delà des mécanismes de marché. Mais il est également nécessaire d'expliquer les comportements micro-économiques et individuels. Notre postulat est que les interactions des acteurs peuvent modifier les règles du jeu bien que ces acteurs subissent les lois et règles du marché et de la concurrence. Il devient alors fondamental d'identifier les comportements qui pourront transformer le cadre et les processus mêmes des interactions. La relation de travail fournit justement le cadre de l'organisation et de la gestion des processus d'apprentissage. En effet, *il s'agit non seulement d'échanger, mais aussi, d'organiser et de partager.*

**2.2.** *L'incomplétude* de la relation de travail a été abondamment analysée par de nombreux auteurs. Rappelons ici les principaux éléments de la spécificité de la relation de travail: le travail n'est pas assimilable à une marchandise; l'information sur l'objet échangé est irréductiblement limitée; la relation de travail est fondamentalement asymétrique; elle se déroule dans le temps et ne se réduit donc pas à un acte d'échange marchand.

B.Reynaud a clairement montré que la relation salariale exige l'instauration de règles, indispensables à la définition des modalités de l'échange/prestation de travail (Reynaud, 1988). Or, le cadre théorique walrasien ne permet pas l'intégration de règles puisque les ajustements de marché sont supposés suffire. Toutefois, les récents développements micro-économiques de la relation de travail reconnaissent la nécessité de *gérer* cette relation, en suspendant ainsi partiellement les relations marchandes. Or, l'introduction de cette dimension d'*organisation* n'a pas mené à une reformulation du champ théorique. Pourtant, elle pose la question de la légitimité et de la pertinence des concepts néo-classiques d'analyse du marché en matière de travail. Une distinction faite par Mallet

(cité in Garnier, 1986, p.317) est essentielle: la relation salariale se décompose en deux opérations: i) l'échange sur le marché, i.e., l'ensemble des passations de contrats; et ii) la mise en oeuvre de la force de travail<sup>4</sup>. C'est justement cette dernière dimension qui n'est intégrée que récemment par l'analyse néo-classique (cf Prendergast, 1993, par exemple), mais qui apparait nécessairement en articulation avec la première. Les processus d'apprentissage fournissent l'occasion d'une nouvelle approche de cette articulation *puisqu'ils lient les comportements individuels aux caractéristiques des postes de travail -les opportunités d'apprentissage contenues dans l'activité de travail.*

La relation salariale n'est pas une relation purement contractuelle mais revêt une dimension sociale et collective dans la mesure, entre autres, où l'apprentissage suppose des comportements coopératifs, non seulement entre employeur et salariés mais entre salariés eux-mêmes. Ceci n'implique évidemment pas que cette relation ne soit pas, tout aussi irréductiblement, conflictuelle: elle est marquée, simultanément et de façon très différenciée, par la coopération -qui suppose la convergence partielle d'intérêts- et le conflit.

O. Favereau, dans une argumentation visant à démontrer que «l'incomplétude n'est pas le problème, c'est la solution» montre également que «l'incomplétude va se révéler une puissante incitation à l'adoption rationnelle de comportements coopératifs», en rupture radicale avec la théorie néo-classique où l'entreprise «apparaît comme une clique de tricheurs potentiels» (Favereau, 1993, p.7). Or, l'incomplétude porte essentiellement sur le produit du travail -et donc sur les résultats de l'apprentissage-, lequel est négocié avant même d'exister. *L'incomplétude est donc liée à l'apprentissage, lequel représente, effectivement et simultanément, "la solution". Ainsi, toute relation de travail implique un apprentissage, si faible soit-il, et est donc non seulement radicalement incomplète, mais encore radicalement sociale.*

### 3. La relation de travail suppose toujours une "convention d'apprentissage"

**3.1.** Commençons par redéfinir la relation salariale en soulignant ses deux aspects les plus spécifiques: la relation salariale est un ensemble d'*engagements* réciproques sur le comportement *futur* des deux contractants<sup>5</sup>. Elle s'inscrit donc *dans le temps*, ce qui

<sup>4</sup> Quoiqu'en d'autres termes, Blondel exprime une idée voisine, en argumentant que la qualification est pour partie significative produite au cours de l'exécution du contrat de travail, renvoyant ainsi le marché externe à un rôle marginal de court terme (Blondel, 1992).

<sup>5</sup> Gazier synthétise ainsi les conclusions de tout un courant d'analyse des relations de travail: "...Le marché du travail est ainsi débordé. Les relations d'embauche, loin d'être d'abord des relations d'échange marchands..., sont devenues la

implique qu'elle est non seulement durable, mais aussi qu'elle *évolue*. Elle suppose des engagements parce-que *l'objet échangé est incomplet* et dépendant des comportements/stratégies respectifs des agents. Comme il a été montré au paragraphe antérieur, le contrat n'est pas auto-suffisant, la relation salariale demande le recours à des règles, lesquelles sont à accorder lors de l'échange: le contrat doit lui-même stipuler certaines règles, qui traitent des conditions de l'échange et de la mise en oeuvre du travail. Il s'agit d'arriver à une *configuration alternative de la forme* de la relation salariale, laquelle apparaît d'ores et déjà plus comme un processus et un "traité" que comme un contrat.

Notre proposition est la suivante: *les processus d'apprentissage constituent un des engagements de la relation de travail*. L'objet échangé est donc fondamentalement incomplet, ce n'est qu'une promesse d'exécution, une potentialité dont la mise en oeuvre, sans être totalement aléatoire, n'est que partiellement définie lors de l'échange. À partir du moment où l'activité de travail peut être définie comme une activité de résolution de problèmes, il y a toujours apprentissage (cf 1.2. et 1.3. ci-dessus), si minime<sup>6</sup> soit-il.

**3.2. Cette composante -l'apprentissage- de la relation de travail n'est pas de nature exclusivement contractuelle**, puisqu'elle suppose inscription dans le temps, accords successifs entre les parties, règles internes et organisationnelles pour sa mise en oeuvre. Tout comme les économistes hétérodoxes français (voir travaux de O. Favereau, R. Boyer, B. Reynaud), nous considérons que l'entreprise -et la relation salariale- ne se réduit pas à un réseau de contrats, conception typiquement néo-classique. Dans la mesure où la composante-apprentissage se base sur des accords et attentes réciproques informels, on peut parler d'une *convention d'apprentissage*. Car, bien que l'apprentissage soit lié au contenu du travail -ce qui laisse supposer qu'il puisse être exclusivement individuel-, il s'inscrit toujours au sein d'un collectif, d'autant plus que les contraintes compétitives actuelles requièrent une résolution des problèmes de plus en plus collective. Et on retrouve là la dimension sociale et organisationnelle de la relation de travail qui suppose, au-delà de sa nature de contrat, la nécessité d'une relation de *confiance*. Les travaux de Akerlof (1986) sur le don et ceux de Leibenstein (1976) sur l'efficacité-X convergent et reconnaissent la nécessité d'instituer des règles de coordination internes qui suscitent des engagements individuels de nature non-exclusivement contractuelle. Beaucoup de ces règles qui régissent la mise en oeuvre du travail sont de nature conventionnelle: elles émergent des ajustements interindividuels, les sujets s'adaptant à une norme qu'ils sont en train même d'établir. *La convention d'apprentissage est un système d'attentes réciproques,*

---

stabilisation d'attentes réciproques et évolutives combinant inextricablement les dimensions économiques et sociales" (Gazier, 1995, p.5).

<sup>6</sup> Même le travail le plus déqualifié demande au moins un apprentissage-adaptation, le problème est que celui-ci est très peu valorisé.

*la convention porte sur l'existence de comportements favorisant l'apprentissage, entre travailleurs, et, par la médiation des situations de travail, entre employeur et salariés.*

**3.3.** Les raisonnements qui suivent supposent que la situation est la suivante: l'employeur a intérêt à ce que l'apprentissage soit le plus élevé possible, puisque cela augmente la compétence des salariés, et l'employé y a également intérêt dans la mesure où son salaire évolue en fonction de sa compétence, ou pour tout autre raison<sup>7</sup>.

Cette hypothèse concernant les intérêts des deux parties dans la relation de travail peut paraître limiter la validité de notre démonstration. En fait, le rythme de l'évolution technico-économique fait que les employeurs auront de plus en plus intérêt à favoriser l'apprentissage de leurs salariés et leur adaptation aux nouvelles contraintes de la compétitivité. Dans un monde où la connaissance devient un facteur de production de plus en plus important, les employeurs ont ou auront intérêt à ce que leurs salariés soient en apprentissage constant. Par ailleurs, et à la suite de préoccupations essentiellement humanistes<sup>8</sup>, il nous paraît pertinent de concevoir et d'organiser une société qui favorise une *culture de l'apprentissage*.

La situation peut donc être caractérisée comme suit: les deux parties savent que la capacité effective de résolution de problèmes, ie, la compétence, va s'accroître avec les opportunités d'apprentissage (les processus d'apprentissage dépendent à la fois de la capacité à apprendre et des opportunités d'apprendre). On peut donc caractériser *l'objet échangé dans la relation de travail comme une trajectoire d'apprentissage contre une certaine évolution de la rémunération*. D'une part, les employeurs s'engagent à affecter les travailleurs à des fonctions de plus en plus complexes, ce qui pose certaines contraintes en matière d'organisation du travail. Et, d'autre part, les travailleurs s'engagent à acquérir les compétences correspondantes. Mais la situation est celle d'un *dual moral hazard problem* (Kahn et Huberman, 1988): le salarié n'apprend que s'il est sûr de recevoir un salaire plus élevé, alors que l'employeur n'a pas intérêt à verser un salaire plus élevé, même si le salarié a augmenté sa compétence.

---

<sup>7</sup> Voir les réflexions récentes rapportées par Gazier sur la notion d'"effort", en particulier l'idée selon laquelle le travail peut être rationnellement épanouissant, celui-ci étant également considéré par ces auteurs comme un processus d'apprentissage (Gazier, 1995, p.9-10).

<sup>8</sup> Nous partageons la conviction d'Aristote pour qui "tout être humain tend, fondamentalement, vers la connaissance" (Première phrase de "La Métaphysique" d'Aristote).

## 4. Opportunité et conséquences de l'institutionnalisation d'une "règle d'apprentissage" dans la relation de travail

**4.1.** L'institutionnalisation d'une "règle d'apprentissage", c'est-à-dire, la négociation explicite et institutionnelle d'une trajectoire d'apprentissage contre une évolution du salaire, constitue une solution au *dual moral hazard problem*.

En effet, et nous passons maintenant à une perspective normative, la défense de l'intérêt du salarié n'est assurée que si la convention d'apprentissage est explicitée. Cette convention prendrait alors la forme d'une *règle*<sup>9</sup>. Celle-ci suivrait la définition donnée par B. Reynaud (Reynaud, 1992, pp.48-49): "La règle salariale est un instrument d'évaluation, c'est-à-dire un étalon et un modèle de référence.... Nous définissons la règle comme un énoncé du type «Si X, alors Y».... Elle doit donc être *abstraite, hypothétique et permanente*".

Il est intéressant, à ce propos, de suivre l'évolution récente de la jurisprudence française. Bien que le contrat de travail de droit commun ne fait en principe pas naître d'obligation de formation à la charge de l'employeur, les juges considèrent que "l'employeur tenu d'exécuter de bonne foi le contrat de travail, a le devoir d'assurer l'adaptation des salariés à l'évolution de leur emploi" (cité par Luttringer, 1994, p.284). Au devoir d'adaptation de l'employeur correspond le devoir de formation du salarié, avec, certes, certaines réserves (Luttringer, 1994, p.286). L'émergence de ce "devoir d'adaptation" amène actuellement à s'interroger, en termes non seulement théoriques mais aussi pragmatiques, sur une obligation contractuelle de formation dans le contrat de travail. C'est également dans ce sens que s'inscrivent nos propos.

**4.2.** Même si la dimension apprentissage de la relation de travail est à la base de nature conventionnelle, toutes les règles nécessaires à la coordination ne sont pas forcément intériorisées par les individus et informelles; certaines sont/doivent être formalisées, à travers des conventions collectives ou autres et «...peuvent être interprétées comme des procédures dont se dotent les agents, de façon endogène, pour renforcer la crédibilité de leurs engagements et codifier leurs comportements, c'est-à-dire finalement réduire l'incertitude inhérente aux stratégies individuelles» (Garnier, 1986, p.326). Dans ce

---

<sup>9</sup> Les termes de règles, conventions, normes et institutions sont loin d'être stabilisés en économie; nous les utilisons ici dans le sens défini par B. REYNAUD, 1992, p.53, où l'auteur propose un lexique aussi clair que bienvenu.

contexte, l'opposition entre règles externes et internes, non seulement ne se révèle plus pertinente, mais se révèle être un obstacle à une analyse de la relation de travail. Derrière cette opposition se trouve l'opposition théorique entre organisation et marché. O. Favereau se propose alors de dépasser cette différence -dépassement tenté de façon insatisfaisante par la théorie des coûts de transaction- en mettant la notion de règle au centre de l'analyse. Celle-ci, définie comme «Dispositif Cognitif Collectif», «...servirait (au lieu et place de la notion de contrat) de clé unique pour rendre compte des organisations et des marchés» (Favereau, 1989, p.19).

Ainsi, la «règle d'apprentissage», introduite ci-dessus, serait, d'une part, un des engagements explicites du contrat de travail et donc, en tant que tel, constituerait un *engagement contractuel* entre les deux parties, susceptible de négociation collective à tous les niveaux: national, sectoriel, professionnel et d'entreprise. Mais elle serait également un engagement de nature organisationnelle. En effet, il s'agit, pour l'employeur, de s'engager à promouvoir le salarié à des tâches de complexité différente (promotion verticale ou autre) contre une évolution salariale. Du côté du salarié, il s'agit de s'engager à acquérir les connaissances nécessaires, spécifiques ou générales, qui sont associées à la tâche à laquelle il est affecté<sup>10</sup>. L'existence de cette règle d'apprentissage permet de réduire le risque de *moral hazard* de la part des deux parties (cf démonstration in Prendergast, 1993), dans la mesure surtout où le contrat de travail s'inscrit dans la durée: si l'un des deux contractants ne respecte pas ses engagements, que la nature en soit contractuelle ou «organisationnelle» (ie, relative à la mise en oeuvre de la force de travail), le contrat peut être résilié. Il est clair, par ailleurs, de par les engagements en cause, qu'aucune des deux parties n'a intérêt à résilier le contrat.

**4.3.** Cette conception de la relation de travail peut être désignée comme étant celle d'une «relation salariale organisée», i.e., où la relation salariale est considérée comme «l'étape primordiale d'analyse du marché du travail», se centrant sur «l'étude du contrat de travail en tant que mode d'organisation des relations entre employeur et salarié..., passant de l'étude du lieu de l'échange... à celle des liens dans l'échange, d'où l'attention portée aux objets qui régulent ce contrat: institutions, conventions, règles, outils de gestion du travail» (Servais, 1990, p.77).

Les récents développements néo-classiques expliquent la stabilité des comportements du travailleur et de l'employeur par les avantages réciproques que chacun y trouve -efficacité de l'organisation et diminution des coûts de transaction pour l'un, stabilité ou niveau élevé du salaire pour l'autre. Ainsi, le contrat a un caractère permanent parce-que les deux agents règlent eux-mêmes par le contrat -en partie- coopératif les

---

<sup>10</sup> La distinction capital spécifique/général de Becker perd ainsi une grande partie de sa pertinence, tout comme doit être revue son affirmation selon laquelle l'employeur doit financer exclusivement l'acquisition de capital humain spécifique.

divergences de leurs intérêts respectifs. Fonder, comme nous le proposons, la relation de travail sur une *règle d'apprentissage*, présente des différences considérables d'avec cette conception: l'avantage réciproque des contractants porte sur la possibilité -pour le salarié- et sur l'effectivité -pour l'employeur- de l'apprentissage, ce qui suppose immédiatement une relation durable. On peut toutefois remarquer que les intérêts mis en avant par ces nouveaux néo-classiques sont identiques aux intérêts de «nos» contractants (efficacité économique et salaire élevé). La différence réside dans le fait que nos propositions s'inscrivent, d'une part en amont, puisque nous supposons que les intérêts des deux parties ne peuvent être atteints précisément que lorsqu'il y a apprentissage; et, d'autre part, elles consistent en la mise en avant de la *procédure* qui permet d'arriver à une convergence des intérêts. L'apprentissage est la condition sine qua non de la possibilité d'une relation de travail durable et vice-versa. Mais, et il s'agit d'une autre différence radicale, s'il est possible de penser théoriquement la relation salariale comme coopérative - ou, plutôt, négociatoire-, il est impensable de prétendre que tous les agents se trouvent dans les mêmes conditions de négociation.

Les deux contractants sont des agents actifs, mais dont les potentialités décisionnelles sont très inégalement réparties. Les formes d'organisation apparaissent alors «...comme objectif d'efficacité, comme instrument 'technico-économique', mais aussi comme moyen de contrôle et de soumission, comme instrument 'socio-politique'» (op. cit., p.86). Le pouvoir de l'employeur est un pouvoir limité par l'évolution des rapports de force, i.e., du pouvoir négociatoire de chaque partie. Or, une conséquence importante qui découle de nos propositions mérite d'être soulignée: quoique l'on reste dans le cadre d'une relation d'autorité au sein de laquelle l'entrepreneur dirige légitimement la production, l'existence d'une règle d'apprentissage pourrait déboucher sur un rôle plus actif de la part des travailleurs dans la relation de travail. En effet, ils participeraient alors, bien qu'indirectement, le plus souvent, à la genèse des règles régissant la mise en oeuvre de leur travail dans l'entreprise<sup>11</sup>, ce qui peut grandement contribuer à leur motivation. Les formes d'organisation de la relation salariale naissent ainsi d'un compromis conflictuel et dynamique, la coopération ne s'inscrivant qu'ex post et risquant d'être remise en cause à chaque nouvelle période, si les engagements -relatifs à l'apprentissage- de part et d'autre n'ont pas été tenus.

---

<sup>11</sup>... dans la mesure où l'employeur est "contraint" à une organisation du travail et à une configuration de l'activité de travail qui soit riche en opportunités d'apprentissage.

## 5. Conclusion

Proposer une lecture de la relation salariale comme intégrant une convention d'apprentissage et, a fortiori, proposer l'institution d'une règle d'apprentissage, constitue une solution à certains des problèmes que soulève la relation de travail dont certains ont été identifiés par les travaux néo-classiques des deux dernières décennies. En particulier, cela résoud en partie le problème de *l'incitation* à l'effort, comme dans les modèles de salaire d'efficience, et diminue, en général, le *moral hazard*. Par contre, beaucoup de problèmes restent ouverts:

- la règle d'apprentissage constitue une incitation individuelle; le problème de l'incitation collective rend indispensable une réflexion approfondie;
- si les effets micro-économiques de la règle d'apprentissage peuvent être fortement positifs, les effets macro-économiques sur le niveau de chômage, doivent être soigneusement évalués;
- dans le cadre qui a été exposé ci-dessus, les travailleurs sont fortement dépendants des compétences de l'employeur, ie, ils partagent une grande partie du risque économique...
- ce qui pose également le problème de l'exclusion des travailleurs moins aptes à apprendre ou plus averses au risque et à l'incertitude<sup>12</sup>.

Mais nos propositions peuvent également contribuer à l'explication de l'émergence de certaines formes institutionnelles, puisque rendre l'apprentissage effectif exige l'existence et l'émergence de règles, lesquelles sont des «"formes intermédiaires" ou "institutionnelles" dans la compréhension de la transformation de comportements micro-économiques en régularités macro-économiques» (B. Reynaud, 1992, p.12).

La liaison entre règles collectives et règles individuelles est également à approfondir. Par exemple, B. Reynaud a étudié la genèse et la dynamique d'une norme d'efficacité collective et les diverses interprétations auxquelles cette norme a donné lieu puisque "les règles ne s'appliquent pas, elles s'interprètent" (B. Reynaud, 1993). Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage, il semble que des *conventions collectives doivent être obligatoirement accompagnées de conventions inter-individuelles* ou, en d'autres termes, qu'il est difficile d'arriver à une coordination effective sans procédures de coordination

---

<sup>12</sup> Notre proposition d'une règle d'apprentissage pour tous les travailleurs prétend justement que la totalité de la population salariée, *quel que soit le niveau de qualification*, bénéficie de la possibilité d'une trajectoire d'apprentissage. Nous sommes évidemment consciente que, en tous cas pour l'instant, la réalité est particulièrement loin de la théorie sur ces aspects.

simultanément au niveau collectif et interindividuel. En effet, si l'entreprise institue une "règle d'apprentissage" exclusivement au niveau individuel<sup>13</sup>, cela peut déboucher, à moyen terme, sur d'énormes conflits et problèmes de coopération, ce qui peut invalider les effets micro-économiques positifs provoqués par la hausse de l'efficacité du travail. Des blocages dans les équipes surgissent, dûs au fait que les travailleurs ont des rythmes et des niveaux d'apprentissage différents, créant ainsi de mauvaises relations de travail et de la démotivation.

Une des lignes de recherche qu'il nous semble important d'explorer est l'étude de la mesure et des conditions dans lesquelles le pouvoir négociatoire des salariés s'accroît avec l'importance pour l'organisation productive de leurs compétences. On retrouve là le thème essentiel de la possibilité -au moins partielle- de dépassement du dilemme efficacité-équité<sup>14</sup> à travers une approche de l'économie par l'apprentissage. Cet aspect touche le problème du pouvoir et est traditionnellement plus du domaine de la sociologie; mais le travail transdisciplinaire enrichirait le corps explicatif et prescriptif des deux disciplines.

Gazier souligne la "complexification, factuelle et théorique, des processus de coordination sur le marché du travail", complexité qu'il s'agit de réduire si l'on veut résoudre la question du "type de contrôle qu'une collectivité peut exercer sur ses choix économiques et sociaux et ses solidarités les plus élémentaires" (Gazier, 1995, p.14). La règle d'apprentissage constitue une proposition de politique économique et sociale qui peut mener à la construction de telles solidarités.

---

<sup>13</sup> Quelques grandes entreprises françaises ont ainsi négocié avec les ouvriers un "profil de carrière" dont chaque étape correspondait à un certain nombre de situations auxquelles ils devaient savoir faire face (diagnostic, analyse du problème et propositions d'amélioration, validés par examen), chacune de ces étapes d'apprentissage débouchant sur le passage d'indice salarial et de niveau dans le métier.

<sup>14</sup> Dilemme particulièrement fort lorsque l'on connaît les tensions entre rentabilité à court terme et investissements à long terme que connaissent les entreprises actuellement..

## Bibliographie

- AKERLOF George A. (1986): *Labor Contracts as Partial Gift Exchange* in **AKERLOF, YELLEN, L.** (1986): «Efficiency Wage Models of the Labor Market», Cambridge University Press, Cambridge.
- BARTOLI Henri (1977): **Économie et création collective**, Economica, Paris.
- BLONDEL Danièle (1992): *Le rôle du marché dans l'ajustement qualitatif de l'emploi*, in **J.H. JACOT et J.F. TROUSSIER** (ed.): «Travail, compétitivité, performance», Economica, Paris.
- CAVERNI Jean-Paul et a. (1988): **Psychologie cognitive - Modèles et méthodes**, PUG, Grenoble.
- FAVEREAU Olivier (1989): **Organisation et Marché**, Ronéo, LAREA, CNRS.
- FAVEREAU Olivier (1993): *L'incomplétude n'est pas le problème, c'est la solution*, **Conférence "Les limites de la rationalité et la constitution du collectif"**, CREA, Cerisy, 5-12 Juin.
- GARNIER Olivier (1986): *La théorie néo-classique face au contrat de travail: de la main invisible à la poignée de main invisible*, in **SALAIS, THÉVENOT** (ed.): «Le travail - Marchés, règles, conventions», INSEE, Economica, Paris.
- GAZIER Bernard (1991): **Économie du travail et de l'emploi**, Précis Dalloz, Paris.
- GAZIER Bernard (1995): *Processus d'embauche et coordination des acteurs*, **communication aux 2ème Journées d'Étude du METIS**, 23 Mai 1995, Paris.
- KAHN, Charles, HUBERMAN Gur (1988): *Two-Sided Uncertainty and Up-or-Out Contracts*, in **Journal of Labor Economics**, Vol. 6, Oct. 1988.
- LEIBENSTEIN Harvey (1976): **Beyond Economic Man: A New Foundation for Microeconomics**, Harvard University Press, Cambridge.
- LOPES Helena (1994): **L'enjeu théorique des processus d'apprentissage en économie - Le cas de la production des compétences au Portugal**, Thèse Paris I Panthéon-Sorbonne, Paris.
- LUTTRINGER Jean-Marie (1994): *L'entreprise formatrice" sous le regard des juges*, in **Droit Social**, Mars 1994.
- PRENDERGAST Canice (1993): *The role of promotion in inducing specific human capital acquisition*, in **The Quarterly Journal of Economics**, May 1993.
- REYNAUD Bénédicte (1988): *Les règles et l'incomplétude du contrat de travail dans le paradigme standard* in **Cahiers du CREA** n° 11.
- REYNAUD Bénédicte (1992): **Le salaire, la règle et le marché**, Christian Bourgeois Éditeur, Paris.
- REYNAUD Bénédicte (1993): *Genèse et dynamique de révision de la norme*, **Conférence "Les limites de la rationalité et la constitution du collectif"**, CREA, Cerisy, 5-12 Juin.
- SERVAIS Olivier (1990): *La relation salariale organisée: contrat, investissement ou compromis?* in **Économie Appliquée**, tome LXIII, n°4.