



HAL
open science

Mutations dans la formation professionnelle

Pierre Iriart

► **To cite this version:**

Pierre Iriart. Mutations dans la formation professionnelle. Bulletin de droit comparé du travail et de la sécurité sociale, 2004, pp.107-119. halshs-01191722

HAL Id: halshs-01191722

<https://shs.hal.science/halshs-01191722>

Submitted on 2 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pierre Iriart

Maître de conférences

Université de Bordeaux, Comptrasec UMR CNRS 5114

Mutations dans la formation professionnelle

Les dispositifs de formation professionnelle connaissent dans de nombreux États européens des mutations profondes, en grande partie déterminées par l'instauration au niveau communautaire d'une politique de l'emploi et d'une stratégie de développement économique. La formation est mise à leur service, et les États membres complètent ou redéfinissent les fins et les moyens de leurs systèmes. On pourrait constater cette évolution, quitte à la déplorer ou s'en féliciter. Mais au delà, l'actualité des travaux communautaires montre une certaine inquiétude sur la capacité des États membres tenir les engagements pris. Différents rapports soulignent les retards, pointent des réticences ou l'insuffisance de dispositifs construits ou en mutation. Le développement de la formation dans les rapports de travail ne dépend pas seulement de l'affirmation de son importance et de l'accroissement d'une offre, mais aussi beaucoup de l'adhésion des entreprises et des salariés, d'un environnement, de l'identification des besoins et des contraintes, et d'une plus grande part laissée aux choix des salariés. Autrement dit d'une certaine évolution du rapport de travail. C'est ce que nous avons entendu éprouver par l'examen de plusieurs dispositifs de formation professionnelle, et en cherchant ce qui permettrait d'impliquer plus largement les individus dans la formation.

Il semble nécessaire de replacer les évolutions de la formation professionnelle dans celles des politiques communautaires. Longtemps marginale dans les politiques communautaires, la formation professionnelle est placée depuis quelques années au cœur d'une politique extrêmement ambitieuse. La formation n'a longtemps été évoquée qu'au titre du Fonds Social Européen (FSE), instauré dès le traité de Rome. Le FSE a d'abord été défini comme un instrument d'accompagnement des conséquences sociales de la création de la Communauté ; jusqu'en 1983, il a eu pour missions de lutter contre le chômage consécutif à la création du marché commun et d'assurer la formation et l'aide à la réinstallation des travailleurs confrontés à la restructuration des entreprises. Le rôle d'accompagnement du Fonds,

toujours affirmé, s'est élargi en 1983 au soutien des jeunes insuffisamment qualifiés, aux zones les moins développées de la Communauté, et aux entreprises et des secteurs en cours de restructuration. Le FSE devenu un instrument de cohésion économique et sociale après l'Acte unique européen en 1988, poursuivant 5 objectifs : les régions en retard de développement ; les zones affectées par le déclin industriel ; le chômage de longue durée ; l'insertion professionnelle des jeunes ; l'évolution des structures agricoles et des zones rurales.

Le règlement du 12 juillet 1999¹, qui lui donne son cadre juridique actuel, dispose que le FSE doit promouvoir les facilités d'emploi et la mobilité géographique et professionnelle des travailleurs au sein de la Communauté, et faciliter l'adaptation aux mutations industrielles et l'évolution des systèmes de production, notamment par la formation et la reconversion professionnelle. La mission du FSE devrait être durablement maintenue, puisque cette définition a été reprise textuellement par le projet de Constitution européenne². Les modalités concrètes de cette mission sont en revanche appelées à des évolutions, d'autant que depuis 2000, le FSE a été mis au service de la Stratégie Européenne pour l'Emploi. Ses actions consistent en conséquence, pour la période 2000-2006, à intervenir en faveur des régions d'Europe en retard (dont le PIB par habitant est inférieur de 25% à la moyenne de l'Union ; objectif 1) et des régions d'Europe qui connaissent des difficultés structurelles (reconversions, zones rurales fragiles, quartiers en difficulté ; objectif 2), et de soutenir les plans d'actions pour l'emploi proposé par les États-membres (objectif 3, en faveur de l'ensemble de la population européenne).

Le FSE est un fonds d'accompagnement, ce qui se mesure à plusieurs niveaux. On relèvera ainsi que le Fonds n'est pas le seul acteur en matière d'emploi et de formation, et que la charge financière des actions ne pèse pas sur lui seul³. D'autres instances communautaires et les États membres

¹ Règlement (CE) n°1784/1999 du 12 juillet 1999, *JO* du 13 août 1999, L 213.

² Article III-113 du Traité établissant une constitution pour l'Europe, *JO* du 18 juillet 2003, C 169.

³ Le FSE apporterait 8% des dépenses affectées aux politiques actives du marché du travail, soit, pour la période 2000-2006, 62,5 milliards d'euros dans les 15 États membres de 2000, et 3,25 milliards dans les États entrants.

interviennent aussi en ce domaine ; et les sommes qu'il consacre ne représentent qu'une partie, en définitive assez faible, de l'ensemble mobilisé. Son rôle est sans doute important par l'orientation qu'il donne à un certain nombre, et par le lien qu'il a contribué à établir entre la formation professionnelle et la politique de l'emploi.

La formation professionnelle, instrument de développement économique et de lutte contre les problèmes d'emploi, s'inscrit, depuis les Conseils d'Amsterdam (1997) et de Lisbonne (2000), dans la Stratégie Européenne pour l'Emploi (SEE). Sa place est devenue en conséquence très importante ; elle n'est plus un outil d'adaptation, mais elle est au cœur de projets ambitieux de l'Union.

L'objectif affiché de la SEE est de faire de l'Union Européenne, en 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi, et d'une plus grande cohésion sociale. L'affirmation d'objectifs aussi ambitieux s'explique sans doute par la situation économique et sociale de 2000 : plus de 10 millions d'emplois avaient été créés dans l'Union au cours des 3 années précédentes, et les dirigeants espéraient poursuivre l'effort. Le développement économique ne pouvait se concevoir que par l'accroissement des compétences professionnelles des salariés, et donc l'élévation des qualités d'emploi ; il pouvait faire escompter le plein emploi et une meilleure cohésion sociale. Aider des travailleurs privés d'emplois à en retrouver, prolonger l'activité des travailleurs âgés et développer le travail féminin, au point de porter le taux global d'emploi à 70% dans l'Union, permettaient d'atteindre ces objectifs et de faire face au vieillissement de la population européenne. La Stratégie Européenne pour l'Emploi s'appuie sur les 4 piliers définis à Amsterdam : la capacité d'insertion professionnelle (autrement dit de l'employabilité), l'esprit d'entreprise, la capacité d'adaptation et l'égalité des chances. Le détail des actions auxquels ils renvoient, et que précisent les documents communautaires, fait peser sur les États des obligations nouvelles, visant notamment à faciliter la création d'entreprise, à organiser la flexibilité du marché du travail tout en préservant la stabilité de l'emploi, à développer la formation, l'insertion et l'adaptation des travailleurs. Les partenaires sociaux, les entreprises, et dans une moindre mesure les

travailleurs eux mêmes, sont aussi incités à occuper une place active dans ces actions, dans lesquelles la formation joue un rôle central.

La Stratégie Européenne pour l'Emploi a été relancée par le Conseil européen de Bruxelles, en mars 2003. Le Conseil a chargé l'ancien Premier ministre des Pays Bas, Wim Kok, de diriger un groupe (*task-force*) chargé d'évaluer les principales difficultés rencontrées par les politiques liées à l'emploi, et d'identifier les mesures appropriées pour réaliser les objectifs de la Stratégie⁴. Le Conseil a ensuite adopté une réforme de la stratégie européenne, en arrêtant notamment trois nouveaux objectifs : le plein emploi, la qualité et la productivité du travail, la qualité et un marché de l'emploi favorisant l'insertion ; les objectifs sont déclinés en dix lignes directrices, arrêtées elles aussi par le conseil⁵. Ni le rapport ni la relance de la SEE n'ont cependant été, bien au contraire, l'occasion de remettre en cause la place de la formation. La formation est un élément essentiel, dans une stratégie qui vise à occuper une place prépondérante dans l'économie de la connaissance, et qui entend promouvoir pour des raisons économiques mais aussi sociales l'investissement dans le capital humain⁶.

⁴ Kok, W. (dir.), *L'emploi, l'emploi, l'emploi. Créer plus d'emplois en Europe*. Office des publications européennes, novembre 2003 ; W. Kok (dir.), *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi, rapport du groupe de haut niveau*, Office des publications européennes, novembre 2004.

⁵ Décision n° 2003/578/CE du 22 juillet 2003, JO L 197 du 5 août 2003, p. 13. Les dix lignes directrices sont : prévenir le chômage de longue durée et aider les chômeurs et les inactifs à trouver un emploi ; créer plus d'emplois et encourager l'esprit d'entreprise ; faire face aux changements et promouvoir la capacité d'adaptation au travail et la mobilité ; promouvoir le développement du capital humain ainsi que l'éducation et la formation tout au long de la vie ; garantir une offre de main d'œuvre adéquate et promouvoir le vieillissement actif ; garantir l'égalité entre les hommes et les femmes ; promouvoir l'intégration des personnes défavorisées sur le marché du travail ; rendre l'emploi financièrement plus attractif ; réduire le travail non déclaré ; réduire les disparités régionales en matière d'emploi.

⁶ Voir notamment les résolutions du Conseil du 27 juin 2002 « sur l'éducation et la formation tout au long de la vie » (JO 9 juillet 2002, C 163) et du 15 juillet 2003 « sur la constitution d'un capital social et humain dans la société de la connaissance : éducation et formation, travail, cohésion sociale et égalité des sexes » (JO 24 juillet 2003, C 175) ; Kok, W. (dir.), *L'emploi, l'emploi, l'emploi. Créer plus d'emplois en Europe*, op. cit. & *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi, rapport du groupe de haut niveau*, op. cit. ; Conseil Européen et Commission Européenne, *Education et formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, rapport intermédiaire conjoint sur la mise en œuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, JO 30 avril 2004, C 104.

La Stratégie Européenne pour l'Emploi n'est pas seulement une politique communautaire en matière de formation professionnelle. Elle est une méthode ouverte de coordination, ce qui signifie que les partenaires et les contenus sont divers et multiples. L'Union, en tant qu'instance de coordination, définit des orientations et des actions ; les États membres soumettent des propositions de mise en œuvre ; chaque État établit enfin avec la Commission Européenne un rapport conjoint sur l'emploi, qui dresse le bilan de ce que le plan national a réalisé, et sert de base de réflexion pour définir de nouvelles propositions de lignes directrices et de recommandation aux États. La méthode ouverte de coordination se veut par ailleurs une démarche de mobilisation de l'ensemble des acteurs, et notamment des partenaires sociaux et des entreprises. L'appel à l'intervention des partenaires sociaux et des entreprises, que l'on trouve largement dans les textes communautaires, a conduit au développement du dialogue social. On relèvera ainsi le *Cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*, adopté le 28 février 2002 par les partenaires sociaux, et qui, quoique n'ayant pas le statut d'accord collectif, organise l'implication des partenaires sociaux en matière de formation. Le Cadre d'action définit trois priorités : identifier et anticiper les besoins de compétences ; développer les modalités de reconnaissance et de validation des compétences, y compris en établissant un système de qualifications transférables, et en identifiant les articulations et les complémentarités avec les diplômes reconnus ; faciliter l'accès à l'information, notamment pour les salariés et les PME, en organisant par exemple la création d'un guichet unique recensant les offres de formation tout au long de la vie et les possibilités d'évaluation professionnelle. Définissant la formation comme un intérêt partagé entre l'employeur et le salarié, affirmant la coresponsabilité des acteurs (salariés, entreprises, pouvoirs publics) dans la mise en œuvre des priorités, il constitue la contribution des partenaires sociaux à la réalisation des objectifs communautaires et donne lieu à un rapport annuel de suivi des actions mises en œuvre État par État⁷. Le dialogue social en ce domaine est par ailleurs ritualisé par l'instauration en 2003 du Sommet annuel tripartite pour la croissance et l'emploi⁸.

⁷ Rapport disponible sur les sites internet de la CES, de l'UNICE, de la CEEP et de l'UEAPME.

⁸ Voir notamment la proposition en ce sens de la Commission Européenne, Com (2002) 341 final, *Bull. EU G* 2002, point 1.3.19.

La méthode ouverte de coordination signifie aussi que les actions mises en œuvre ne sont pas limitées par les disciplines universitaires ou les domaines couverts par les politiques traditionnelles de l'emploi. La Stratégie Européenne pour l'Emploi concerne aussi des domaines tels que l'éducation, le système fiscal, les entreprises et les politiques sociales et régionales. On laissera ici de côté l'essentiel de ces domaines, pour se concentrer sur le rapprochement de l'éducation et de la formation.

Le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, document présenté en octobre 2000 par la Commission Européenne⁹ proposait les objectifs suivants : garantir un accès universel et permanent à l'éducation et la formation, pour permettre l'acquisition et le renouvellement des compétences nécessaires à une participation durable à la société de la connaissance ; parvenir à l'accroissement visible de l'investissement dans les ressources humaines afin de placer la priorité sur la population, définie comme atout majeur de l'Europe ; élaborer des méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage pour l'offre ininterrompue d'éducation et de formation tout au long de la vie ; valoriser la formation, notamment dans le cadre de l'éducation non formelle et informelle ; veiller à ce que chacun ait facilement accès à l'information et à des conseils de qualité sur l'offre de formation dans toute l'Europe, tout au long de la vie ; rapprocher la formation et l'éducation du niveau local, aussi près que possible des apprenants, notamment avec l'appui des TIC. Il est à l'origine de la constitution d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Le programme « Education et formation 2010 » s'est construit en plusieurs étapes. Les Ministres de l'Education des États membres puis le Conseil Européen ont adopté au printemps 2001 un rapport sur « Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation »¹⁰. Le rapport, présenté comme la contribution des ministres de l'éducation à la Stratégie Européenne pour l'Emploi, proposait d'améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation en Europe, de faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation et d'ouvrir au monde extérieur les

⁹ Commission Européenne, SEC (2000) 1832.

¹⁰ Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation, n° 5680/01 EDUC 18. Adoption par les ministres le 12 février 2001, puis par le Conseil les 23 et 24 mars 2001.

systèmes d'éducation et de formation. Il s'agissait non seulement d'accroître le niveau général des savoirs, d'assurer une meilleure égalité dans l'accès aux connaissances, mais aussi de rapprocher les systèmes d'éducation et de formation, de les ouvrir assez largement au monde professionnel (intervenants, besoins, langues...), et permettre ainsi une meilleure insertion professionnelle des jeunes et des travailleurs. Le Conseil européen a adopté à Barcelone en 2002 un programme de travail sur 10 ans, destiné à constituer un espace d'éducation et de formation de référence mondiale, et qui intègre dans cet effort d'autres mouvements, comme le processus de Bologne (développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur) ou le processus de Copenhague (renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels)¹¹.

Le rapprochement des dispositifs d'éducation et de formation, qui se dessinait du point de vue des contenus, s'est concrétisé après l'adoption de la communication intitulée « Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie »¹². La communication ne nie pas les différences de statuts des bénéficiaires de ces actions ; le terme générique sera désormais l'éducation et la formation tout au long de la vie. Mais les deux modes d'accès, éducation et formation, se voient assigner des contenus et des buts identiques : il s'agit de toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle, susceptible d'apporter des savoirs propres à favoriser la citoyenneté active, l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale au même titre que les aspects liés à l'emploi. Quelques soient les contenus et les publics, toute action se rattachant à ces objectifs procède de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Cela ne signifie pas pour autant que les contenus de chaque action doivent intégrer désormais tous ces aspects. L'idée est d'accroître par tous les moyens les niveaux de savoirs généraux et professionnels, de faciliter leur reconnaissance et de faire en sorte que les différents acteurs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (système éducatif et de formation,

¹¹ Déclaration du 29-30 novembre 2002, par 31 Etats, les partenaires sociaux et la Commission Européenne, conduisant à l'adoption de la Résolution relative au « Renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels » le 19 décembre 2002 (*JO* du 18 janvier 2003, C 13).

¹² Commission Européenne, *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, COM (2001) 678, Final, Office des publications européenne, novembre 2001.

enseignants et formateurs, entreprise et usagers) se rapprochent. De cette manière, on peut espérer que les savoirs dispensés favorisent l'insertion professionnelle, mais aussi créent une culture de l'apprentissage, autrement dit un contexte général dans lequel chaque individu pourra trouver, et n'hésitera pas à rechercher, les moyens de son épanouissement professionnel, personnel et culturel. La politique communautaire essaie de développer la responsabilité de tous sur tous les aspects susceptibles de procéder de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. La cohabitation des actions au contenu strictement professionnel et des dispositifs destinés au développement culturel (y compris spirituel, selon la communication) ou intellectuel demeurent, mais les différents acteurs doivent mettre en place des passerelles des uns aux autres, éviter le cloisonnement de différents dispositifs.

La formation professionnelle, dans cet ensemble, devient l'un des pivots d'un équilibre en construction. La démarche européenne tente de concilier des objectifs divergents voire contradictoires, en s'appuyant sur la recherche de compromis entre acteurs, l'expérimentation et l'évaluation permanente, pour dégager les solutions les plus pertinentes. Le rapport Kok relève ainsi : « le défi pour le marché du travail consiste à trouver le juste équilibre entre la flexibilité et la sécurité. La recherche de cet équilibre est une responsabilité partagée par les salariés et les employeurs et par les partenaires sociaux et les gouvernements. Les parties concernées devraient unir leurs efforts pour permettre aux individus de rester sur le marché de l'emploi, en s'assurant qu'ils possèdent les compétences actualisées dont ils ont besoin et en créant les structures leur permettant de combiner au mieux leur travail et leurs responsabilités non professionnelles. Il s'agit de promouvoir de nouvelles formes de sécurité, en abandonnant le modèle restrictif d'emploi pour la vie au profit d'un nouveau modèle dont l'objectif consiste à développer la capacité des travailleurs à rester et progresser sur le marché du travail »¹³. La formation dans ce cadre devient l'instrument à la fois du développement économique, du renouvellement des générations et de la sécurité des salariés ; et la sécurité dépend plus de la possibilité de retrouver un emploi que de l'occupation et la protection même de l'emploi.

¹³ Kok, W. (dir.), *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi, rapport du groupe de haut niveau*, op. cit., sp. chapitre II, 4, p. 38.

S'interroger aujourd'hui sur les mutations de la formation professionnelle aujourd'hui semble tout à fait approprié. Il s'agit avant tout de mesurer les évolutions que connaissent actuellement des États membres. Nous avons choisi d'aborder ces différentes questions en confrontant les systèmes de trois États membres, l'Allemagne, l'Espagne et la France et les réflexions plus transversales et plus largement européennes d'un chercheur du Cedefop. Le choix des États concernés tenait en grande partie à leurs diversités économiques et culturelles, à l'ancienneté, surtout dans les cas français et allemand, de leurs dispositifs de formation, et aux mutations qu'ils connaissent actuellement ou qu'ils ont réalisées récemment, comme en Espagne. On est incontestablement en présence de systèmes en mutation, dans lesquels on voit apparaître des solutions communes. Mais les évolutions ne conduisent pas nécessairement vers une uniformisation des dispositifs. La part des histoires et des constructions nationales reste relativement importante, particulièrement du point de vue de l'organisation et des répartitions de pouvoirs.

Il s'agit aussi de s'interroger sur les limites de ce qui est construit et sur ce qu'il faudrait pour l'améliorer. Les documents communautaire relèvent de réelles difficultés dans la réalisation des objectifs. Le rapport des experts de haut niveau, dirigé par Monsieur Kok constate ainsi que « la méthode ouverte de coordination n'a pas tenu ses promesses, loin s'en faut »¹⁴. Il met notamment en cause la complexité et l'opacité de la démarche. Les indicateurs sont trop nombreux, les États peuvent aisément se satisfaire de résultats probants sur certains points, et oublier les autres aspects ; le rapport Kok propose en conséquence de réduire le nombre des indicateurs, et d'inciter les États à comparer leurs performances. Les États sont d'autant moins contraint à réaliser la totalité des mutations nécessaires que les opinions publiques sont insuffisamment informées et impliquées. Il est en conséquence indispensable d'accroître les efforts, conclut le rapport, sous peine de ne pouvoir atteindre les objectifs assignés. Du point de vue de l'éducation et la formation tout au long de la vie, le Conseil et la Commission relèvent, dans un rapport conjoint adopté au printemps 2004, de nombreuses insuffisances¹⁵. Des progrès ont certes été réalisés dans la

¹⁴ Kok, W. (dir.), *Relever le défi. La stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi, rapport du groupe de haut niveau*, op. cit., sp. chapitre III, 2, p. 48.

¹⁵ *Education et formation 2010. L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*, Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du

coopération européenne ; le rapport note ainsi l'amorce du rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur, de celui des systèmes d'éducation et de formation professionnels, la définition de dispositifs d'apprentissage en ligne ou d'apprentissage des langues étrangères. Mais le rapport conjoint souligne que ces succès ne permettront pas pour autant de tenir les objectifs. Le rapport relève que trop de jeunes quittent le système scolaire sans diplôme, et surtout n'acquièrent pas les compétences clés pour pouvoir apprendre et travailler dans la société de la connaissance, et qu'il sont encore trop peu nombreux à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Le rapport constate aussi de ce que trop peu de femmes réussissent des parcours scientifiques et technologiques, que les entreprises investissent trop peu dans l'enseignement et la formation continue, et que le pourcentage des adultes bénéficiant d'actions d'éducation et de formation tout au long de la vie est trop faible. Le rapport conjoint conclut que les ambitions du projet Education et formation 2010 ne pourront être atteintes, comme l'avait souligné le rapport Kok à propos de la SEE, sans un réel sursaut des États membres et de l'Union.

Les difficultés dans la réalisation des objectifs seront peut être dépassées dans le délai imparti. Mais les auteurs de ce dossier font apparaître des limites que l'on a pas su dépasser, ou insuffisamment.

La formation professionnelle continue ne va pas de soi, pour les entreprises comme pour les salariés. Si tous, acteurs et usagers des systèmes de formation et des relations professionnelles en reconnaissent l'importance, sa mise en œuvre rencontre difficultés et réticences.

La réelle cohérence des dispositifs de formation semble ainsi difficile à atteindre. On peut construire des dispositifs dans lesquels des actions de formation sont ouvertes à différentes périodes de l'existence, et dans différentes circonstances ; des publics différents peuvent aussi être conduits à des qualifications des compétences identiques, éventuellement par les mêmes actions. Mais comme le remarque H. Krieger, il est impossible de décréter la mise en œuvre de réels parcours de formation, si l'on ne réussit

programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, *JO* 30 avril 2004, C 104.

pas à créer une vraie culture de formation dans les entreprises et chez les travailleurs ; on n'obtiendra dans ce cas que la juxtaposition des dispositifs, et non la cohérence d'un système.

Plusieurs questions semblent ensuite en suspens, malgré leur importance. La reconnaissance la plus large des compétences et des qualifications obtenues se heurte manifestement à la diversité des motivations. D'un côté la formation est un instrument d'insertion, et la preuve des compétences acquises est d'autant plus aisée que les titres et qualifications sont reconnues. L'intérêt des jeunes, des chômeurs et des entreprises se rejoint, et ne peut que favoriser en principe la construction de référentiels communs, et le passage d'une action de formation à l'autre, selon les époques, les besoins et les contextes. D'un autre côté, la formation est avant tout un vecteur de compétences ; l'entreprise apporte à ses salariés ce dont ils ont besoin pour être plus performants, ceux-ci peuvent y trouver ce qui leur évitera d'être marginalisés. La mise en place de référentiels communs aux autres formations est alors jugé moins important, voire rejeté : ils pourraient entraîner pour l'entreprise des coûts plus élevés, par l'adéquation dans les conventions collectives entre rémunération et qualification, et ne sont réellement utiles au salarié qu'en cas de perte ou de tentative de changement d'emploi. La difficulté de mettre en place des actions reconnues identiques, ouvertes à des travailleurs confrontés à des besoins différents selon les périodes, s'accroît si les instances habilitées à délivrer les formations et à en valider les contenus sont différentes.

Une autre question revient plus ou moins explicitement dans les différents textes, celle des temps de la formation continue. Les entreprises pourront hésiter à procéder à des envois en formation pendant les temps normalement impartis au travail directement productif, dans un contexte de rationalisation des temps et des coûts, ou plus simplement lorsque leur taille est telle qu'elle ne savent comment accomplir leur activité lorsque des salariés sont absents. On peut alors imaginer de placer les temps de formation, ou une partie d'entre eux, hors des temps de travail, en soulignant que la formation peut être un intérêt partagé, mais dans quelles limites, et surtout, à condition de résoudre les difficultés concrètes que cela pose aux salariés. H. Krieger relève ainsi que la difficulté à un certain âge de combiner vie professionnelle, formation, et vie personnelle, notamment familiale ; cela sera sans doute largement amplifié en fonction des temps et

des moyens de transport, et de la présence ou non de structures publiques ou privées pouvant accueillir les enfants.

Le développement de la formation dépend aussi d'un environnement. L'envoi en formation dépend ainsi de ce que l'entreprise considère comme nécessaire ou non d'adapter les salariés ; il dépend donc directement du poste occupé, du secteur d'activité et du contexte. Le suivi des actions de la part de salariés ou plus encore de jeunes ou de chômeurs dépend de leur appréciation du besoin d'être formés. Au delà des aspects psychologiques que soulève toute action de formation, la crainte ou le plaisir d'aller ou retourner « à l'école », se pose alors la question de l'accompagnement des travailleurs vers la formation. Il est assez peu réaliste d'imaginer que l'entrée dans la société de la connaissance pourra être effectuée par la seule décision des entreprises ou des pouvoirs publics, imposant au travailleur une formation qu'il n'a pas choisie et dont il ne voit pas d'autre intérêt que la soumission à une contrainte. L'entrée dans la société de la connaissance est liée à l'action formation dépend en conséquence de la capacité des organisations à expliquer, et trouver un compromis entre des demandes nécessairement divergentes. On notera toutefois que l'investissement et l'espace de créativité des partenaires sociaux varie fortement selon les cas. La négociation collective semble effective dans la définition de l'opportunité et des contenus des formations initiales (E. Benz, P. Déjean) et s'adressant aux chômeurs (R. Escudero et J.E. Lopez, P. Déjean), mais beaucoup moins nette dans la construction concrète de la formation continue : elle devient alors au mieux un droit de regard des partenaires sociaux, et notamment du comité d'entreprise, mais pas toujours effectif en pratique (E. Benz). Le déplacement de la concertation et la négociation vers le cadre plus large des branches peut certes tenir à la taille des entreprises (R. Escudero et J.E. Lopez), ou permettre l'émergence de dispositifs construits en concertation avec l'ensemble des acteurs (P. Déjean), laissant notamment espérer des modes de reconnaissance des qualifications. Il est cependant révélateur de l'insuffisance de la culture de formation dans les entreprises, plus largement peut être des modes de concertation, malgré les engagements pris en ce

domaine¹⁶, et ne laisse pas d'inquiéter sur l'effectivité de la société de la connaissance dans laquelle il a été décidé d'entrer.

On constatera enfin que la part accordée au choix individuel du salarié est bien peu présente dans les dispositions communautaires et les pratiques nationales. Lorsque des dispositifs de congés de formation choisis par les salariés existent, ils sont souvent soit peu effectifs (E. Benz), soit difficiles à obtenir et la qualification obtenue rarement reconnue par l'entreprise (P. Déjean). Pour autant, comment peut-on envisager sérieusement d'accroître le niveau général de formation, comment admettre que les salariés soient tenus de défendre leur employabilité, si on ne leur reconnaît pas une place pour le choix en matière de formation et dans la construction de leur parcours ? C'est une profonde mutation des rapports de travail qu'implique la mutation de la formation professionnelle de ce point de vue, et c'est sans doute ce qui représente un véritable frein au passage à la société de la connaissance. Car cela implique de développer réellement l'information des salariés dans l'entreprise, sur les évolutions de l'activité mais aussi de la stratégie, de prendre en compte leurs projets et leurs décisions en admettant qu'ils puissent être différents de ceux de l'entreprise, bref passer de la subordination au partenariat. Cela implique aussi de trancher la question, déjà évoquée, des référentiels de formation et de la reconnaissance des qualifications admises. La création en France du DIF, qui se traduit par la mise en œuvre de formations choisies par le salarié en accord avec sa hiérarchie, est de ce point de vue profondément novatrice. Mais on relèvera que le législateur n'est pas allé aussi loin en ce domaine que les partenaires sociaux : il a largement repris le contenu de l'accord interprofessionnel, instaurant notamment le DIF, mais pas en ce qu'il instaurait un entretien professionnel tous les deux ans, pour faire un bilan de l'emploi et éventuellement faire apparaître des besoins de formation et d'évolution. C'est pourtant de la question du choix individuel que dépendra le succès des objectifs communautaires. Il ne pourra y avoir de société de la connaissance si la formation n'est pas aussi désirée et choisie par le salarié, et si la mobilité professionnelle qu'elle autorise ne peut être également décidée par le salarié.

¹⁶ Les partenaires sociaux se sont notamment engagés, dans le *Cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*, à accompagner les salariés dans la construction de parcours individuels de formation.