



Conseil de l'Education et de la Formation

*Communauté
française de
Belgique*

LES OBJECTIFS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

AVIS N° 64

CONSEIL DU 5 MARS 1999

Après avoir décrit en 92 les objectifs généraux du système d'éducation et de formation, le CEF énonce les objectifs de la formation professionnelle continue afin de permettre à chaque opérateur de clarifier sa position et de chercher des complémentarités, sous le pilotage du pouvoir public.

L'apparition d'une logique de marché et la difficile articulation entre formation initiale et continue ont fait reculer le droit individuel à la formation ; d'autre part, l'entreprise est de plus en plus placée au centre du processus tandis que l'on observe un relâchement du lien entre formation professionnelle et mobilité et que les réponses aux besoins de formation de la main d'œuvre sont déterminées par le type de public.

Deux objectifs majeurs sont assignés à la FPC :

- réduire les inégalités devant l'emploi, en termes d'accès à la formation, de maîtrise de la mobilité mais aussi de validation de compétences.
- adapter la qualification de la main d'œuvre aux évolutions du travail, qu'elles soient technologiques, structurelles ou de marché.

Divers enjeux sont ensuite déclinés parmi lesquels, on mettra en valeur :

- la réhabilitation du droit individuel à la formation, l'articulation formation-emploi par le biais du dialogue social, le rôle formateur de l'entreprise mais aussi par le co-investissement ;
- sur le plan socio-pédagogique ; la liaison formation initiale et continue, la revalorisation du contrat pédagogique et une révision de la qualification des formateurs ;
- le développement des pratiques nouvelles telles que le contrôle de la qualité et le partenariat entre opérateurs.

Table des matières

1. Eléments de contexte institutionnel.

- 1.1. Les travaux du CEF.
- 1.2. Le contexte européen : Développer la formation tout au long de la vie.
- 1.3. Le contexte belge : le nouvel accord interprofessionnel.
- 1.4. Evolutions récentes en Communauté française.

2. Exposé des motifs.

- 2.1. Remise en cause des parcours professionnels.
- 2.2. Apparition d'une logique de marché.
- 2.3. Conclusions.

3. Les tendances lourdes d'une évolution.

- 3.1. Difficile articulation entre formation initiale et formation continue.
- 3.2. L'étroite liaison entre le taux d'emploi et le niveau de formation.
- 3.3. Modification des temps et des territoires.
- 3.4. Le droit individuel à la formation en recul.
- 3.5. Place centrale de l'entreprise dans le processus.
- 3.6. Une main d'œuvre à triple dimension.
- 3.7. Une professionnalité en construction
- 3.8. De multiples cadres réglementaires et institutionnels.

4. Les objectifs de la formation professionnelle continue.

- 4.1. Réduire les inégalités devant l'emploi.
- 4.2. Adapter la qualification de la main d'oeuvre aux évolutions du travail.

5. Enjeux et stratégies.

- 5.1. Réhabiliter le droit individuel à la formation.
- 5.2. Refaire de la FPC un enjeu de dialogue social.
- 5.3. Rapprocher la formation de l'entreprise.
- 5.4. Mieux articuler F.I. et F.P.C.
- 5.5. Contrôler la qualité.
- 5.6. Redéfinir des pratiques de co-investissement.
- 5.7. Revoir la fonction et la qualification des formateurs.
- 5.8. Redonner du sens à l'entreprise apprenante.
- 5.9. Revaloriser le contrat pédagogique.
- 5.10. Développer des partenariats.

Introduction.

Après avoir proposé les objectifs généraux du système d'éducation et de formation, et permis leur lecture spécifique par chaque niveau d'enseignement, le Conseil de l'éducation et de la formation s'est interrogé sur leur déclinaison dans le domaine de la formation continue.

Le présent document résulte de cette réflexion. Il a pour ambition d'alimenter un débat sur les missions de la formation continue. A terme, ces éléments de discussion permettront de clarifier encore davantage la position des différents opérateurs et leur nécessaire complémentarité.

1. Eléments de contexte institutionnel.

1.1. Les travaux du CEF

En février 1992, le C.E.F. décrivait les objectifs généraux du système d'éducation et de formation. Ceux-ci étaient décrits¹ comme suit.

L'enseignement doit :

- promouvoir le développement de la personne de chacun des élèves;
- en amenant les jeunes à construire leur savoir, les amener à prendre une place active dans la vie économique;
- amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre.

Ces objectifs font surtout référence au système de formation initiale et au rôle essentiel que l'école joue dans l'éducation, dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et la formation citoyenne. Ils ont connu une lecture spécifique à chaque niveau d'enseignement ainsi qu'une expression décrétole visant la mise en oeuvre d'un pilotage global.

Dans un avis² récent, le CEF se prononçait sur les enjeux de la formation professionnelle continue³ et rappelait fort à propos que « une réflexion devait être entamée pour définir les missions de la formation professionnelle ». Cette proposition visait à faire face à la multiplicité des mesures et déclarations dont est aujourd'hui l'objet la FPC.

¹ « Le système éducatif en communauté française » Ministère de l'éducation, de la recherche et de formation Bruxelles, 1996.

² Avis n° 53 du CEF du 6/02/98 sur les enjeux de la FPC.

³ Voir définition à la page suivante

Le texte présenté est destiné à asseoir le pilotage de la FPC. Il est issu d'une exploitation des recherches en la matière et de contacts avec des experts nationaux et étrangers. Les échanges au sein du CEF ont engendré une première production et permis des débats dans des instances partenaires⁴. Le texte du CEF fait aujourd'hui l'objet du plus large consensus.

Le présent document vise donc à définir et décrire les objectifs poursuivis complémentaires à la formation initiale par le système de formation professionnelle continue (F.P.C.).

Le champ de la F.P.C. a fait l'objet de travaux récents de la Chambre de la Formation et il a été clairement distingué du champ de la formation initiale et du champ de l'éducation permanente. Ainsi, on a pu s'accorder sur le concept suivant, issu du programme européen Leonardo : "*Toute formation professionnelle entreprise par un travailleur - personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants - dans la communauté au cours de sa vie active.*"

Au sein de la formation continue, on peut distinguer l'éducation permanente de la formation continuée et, au sein de cette dernière, la formation générale de base de la formation professionnelle. Le secteur de l'éducation permanente est régi par un décret qui en précise la définition et les objectifs. Il convient de garder à l'esprit les nombreuses interconnexions de ces différents champs de formation, tout autant que leurs spécificités.⁵

La formation professionnelle continue couvre essentiellement deux aspects :

- la formation continue comme seconde chance consacrée de plus en plus aux demandeurs d'emploi ;
- la formation continue pour se perfectionner, se recycler et s'adapter pour les travailleurs en situation stable ou précaire.

D'autres activités, liées à la F.P.C., ont aussi une valeur éducative. C'est le cas notamment des actions :

- d'accueil et d'information;
- de formation générale de base, qui en certains cas, participent du processus d'insertion socio-professionnelle ;
- d'orientation professionnelle;
- d'accompagnement pédagogique et social;

⁴ Conseil supérieur de l'Enseignement de promotion sociale, Conseil Supérieur de l'Education Populaire, l'Interfédération des organismes de formation et d'insertion Wallonie-Bruxelles, la Commission Consultative Formation Emploi Enseignement de la Région bruxelloise.

⁵ voir en annexe 1 le tableau conceptuel mis au point en chambre formation à l'occasion du dossier « États des lieux de la FPC en Communauté française de Belgique ».

- de validation des acquis.

Cependant, leur prise en compte est encore sujette à de nombreux débats. Certains opérateurs comptent ces activités directement dans leurs rapports de FPC tandis que d'autres les isolent. Le problème est donc posé tant sur le plan institutionnel que sur le plan de l'identité des professionnels qui prennent en charge ces dispositifs. **Il semble cependant admis que ces activités soient considérées dans les activités de formation professionnelle pour peu qu'elles soient intégrées dans un processus ou un contrat.**

1.2 Le contexte européen : Développer la formation tout au long de la vie.

L'idée selon laquelle la formation initiale doit être actualisée et complétée tout au long de la vie est largement acceptée au niveau communautaire et au niveau de la plupart des Etats membres. L'Union a pris plusieurs initiatives récentes affirmant le rôle de la formation continue et des compétences dans le contexte des mutations socio-économiques des années 90.

Rappelons les grandes étapes que constituent :

- la Charte sociale des droits fondamentaux des travailleurs qui, dès 1989, établit que "tout travailleur devrait pouvoir avoir accès à la formation et en bénéficier tout au long de sa vie",
- l'accent mis par le Livre blanc « Croissance, Compétitivité, Emploi » sur le développement des Ressources humaines tout au long de la vie,
- l'adoption par le Conseil de l'Europe en 1993 de la Recommandation aux Etats membres sur l'accès à la formation continue,
- la proclamation de l'année 1996 comme année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie,
- la publication par la Commission européenne en 1996 de son Livre blanc "Enseigner et apprendre : vers la société cognitive" affirmant le principe d'un accès large, ouvert et permanent aux différentes sources de la connaissance.
- Le document «Lignes directrices '98-'99⁶» qui établit des recommandations pour les états membres dans la volonté de promouvoir les investissements dans la formation

Il est à noter que cette volonté de développement de la formation tout au long de la vie s'appuie sur plusieurs tendances lourdes qui caractérisent les sociétés européennes, et notamment :

⁶ Journal officiel des Communautés – 28/01/99 page 1.

- l'effet des tendances démographiques et du vieillissement marqué de la population active dans la plupart des économies européennes,
- une tendance nouvelle pour développer l'intervention directe des individus, notamment pour mobiliser de nouveaux moyens de financement et d'incitation à caractère fiscal et comptable (dispositifs de prêts, compte épargne formation par exemple),
- un développement massif de l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) considéré par plusieurs Etats membres (par exemple Royaume-Uni, Irlande, Pays-Bas, Suède) comme un moyen privilégié pour multiplier les possibilités d'apprentissage et faire en sorte que la formation soit à la fois plus flexible et plus accessible,
- la perspective d'une société de la connaissance qui fait que les modes d'acquisition des compétences se diversifient et se complètent notamment par le biais des partenariats et des réseaux entre lieux producteurs de connaissance et lieux de diffusion.

1.3. Le contexte belge : un nouvel accord interprofessionnel.

Depuis 1989 (à l'exception de 97-98), les partenaires syndicaux et patronaux ont conclu des accords interprofessionnels qui prévoient des dispositions pour que les entreprises consacrent une partie de la masse salariale à la formation des «groupes à risques». Dans l'accord 99-2000 récemment conclu, un pourcentage de 0,10% doit y être affecté. Mais les partenaires ont aussi pris un engagement qui pourrait modifier sensiblement le paysage de la formation professionnelle. En effet, ils se sont engagés à fournir des efforts supplémentaires pour mettre la Belgique sur une trajectoire la conduisant, après 6 ans, au niveau moyen réalisé par ses trois pays voisins ; l'effort des entreprises sera porté de 1,2% à 1,4%.

1.4. Evolutions récentes en Communauté française.

Le champ de la FPC connaît régulièrement des modifications des dispositifs légaux⁷ et réglementaires . Au fil de ces aménagements pas toujours concertés, on peut considérer que la formation continue est composée de 4 grands types d'opérateurs:

- le champ de l'enseignement de promotion sociale ; d'abord considéré comme un enseignement de la deuxième chance, le décret du 16/04/91 a amené cet opérateur, grâce à une organisation modulaire beaucoup plus souple, à s'engager plus résolument dans le domaine de la FPC en développant davantage ses rapports avec l'environnement économique. L'enseignement de promotion sociale délivre des certifications et, à ce titre, offre des atouts et des garanties de mobilité aux individus.

⁷ On trouvera en annexe 2 les dernières modifications liées au cadre fédéral.

- Le champ de la formation professionnelle des adultes où se sont positionnés clairement Bruxelles-Formation et le Forem à qui ont été confiées des missions nouvelles mais héritées des tâches confiées à l'onem par l'arrêté-loi du 28/12/44. Leurs missions ne s'attachent désormais plus seulement à la reconversion, au recyclage et au perfectionnement professionnel qui étaient les objectifs majeurs de l'après-guerre.
- Le champ de la formation en alternance, peu développé structurellement mais très présent avec les initiatives de l'IFPME et de CEFA qui, outre les publics en obligation scolaire, investissent aussi dans les jeunes adultes.
- Le champ de l'insertion socio-professionnelle qui combine diverses ressources, à partir de la mouvance associative, et généralement issue de l'éducation permanente. Leurs actions visent essentiellement à pallier aux les problèmes rencontrés par ceux qui n'ont pas trouvé leur place dans les systèmes plus traditionnels.

2. Exposé des motifs

"Les problèmes posés à la formation sont de moins en moins des problèmes de formation".⁸ Non parce que l'idée de formation est moins présente mais parce qu'on l'évoque à tout moment pour résoudre tous les problèmes. La prise de conscience de ces dernières années porte sur la nature et l'ampleur des enjeux auxquels la formation est associée, en tant que processus de préparation et d'accompagnement des changements, ou encore facteur d'émergence de ruptures.

Le livre blanc de la Commission Européenne ainsi que bien d'autres documents montrent la nature nouvelle des rapports entre processus de production de compétences et les questions actuelles d'emploi, de travail, d'insertion, d'exclusion,...

Deux modifications profondes sont apparues qui éclairent la construction des objectifs de la formation professionnelle continue:

2.1 Remise en cause des parcours professionnels.

Le fonctionnement actuel des marchés de travail tend à renforcer la sélection déjà opérée par la formation initiale. Le nombre croissant de diplômés⁹, dans un contexte de raréfaction de l'emploi donne lieu à un renforcement des exigences des employeurs. Mais la présence de niveaux de qualification de plus en plus élevés sur le marché risque d'une part de mettre à l'écart les travailleurs moins ou non qualifiés, de l'autre, de produire des effets de substitution pour certaines catégories de personnel.

⁸ "Formation des adultes: quelques tendances lourdes et des faits probablement porteurs d'avenir"
P.Caspar, Education Permanente ,n°127, 1996.

⁹ Voir à ce sujet l'annexe 3

"La formation tout au long de la vie semble reposer sur un paradoxe"¹⁰ : pour le salarié, la F.P.C. constitue de moins en moins un moyen de progresser dans la vie professionnelle car la flexibilité du marché ne permet pas aisément au travailleur d'anticiper sur sa carrière (si ce n'est que le travailleur formé a plus de chances de garder son emploi). Il y a aussi un relâchement du lien entre formation professionnelle continue et promotion interne du fait des recrutements directs sur le marché du travail de personnes de plus en plus qualifiées.

Paradoxalement donc les publics les plus précarisés (ceux dont la mobilité est contrainte) ont beaucoup moins accès à la formation continue : il en va ainsi pour les emplois précaires, les contrats intérimaires ainsi que tous ceux dont la mobilité a été forcée par la transformation des structures de l'emploi.

La F.P.C, quoique de plus en plus marquée par l'entreprise et l'emploi et délaissant donc les aspects liés à la dimension culturelle, ne semble donc pas le moyen incontournable de garder son emploi, d'obtenir des promotions internes ou d'accéder à l'emploi. Seul, un noyau stable de travailleurs dans l'entreprise en tire un grand bénéfice.

2.2. Développement d'une logique de marché.

La F.P.C. est entrée dans une véritable économie de services, avec une logique client-fournisseur, des normes de qualité complétées par des procédures de certification, des comportements de concurrence, des exigences de compétitivité, ...

Cette émergence tendancielle ne produit pas à proprement parler un marché, mais plutôt des marchés avec des monopoles concentrations, diversifications, ... car l'action de l'état surdétermine la construction sociale de ce nouveau domaine via les réglementations, les aides, les subventions, etc. L'Etat n'est donc pas un acteur exogène, il légifère, finance, produit, vend des formations et en consomme. Plus encore, il s'engage de manière contractuelle avec des institutions intermédiaires pour organiser la réponse à des besoins. Son rôle de garant de la qualité mais aussi de régulateur s'accroît très difficilement.

L'ouverture à l'Europe va encore amplifier le mouvement. Les fournisseurs de formation se multiplient, sous forme de privé non lucratif (les ASBL) mais surtout de véritables entreprises. Les modes de production et de validation des compétences se multiplient, se diversifient, rendant les effets de la F.P.C. très dissemblables et très peu transparents.

Il semble donc nécessaire de réfléchir à la place singulière de la F.P.C. :

- au carrefour de l'individuel et du collectif;
- au coeur des mutations sociales et de la construction des identités;

¹⁰ "Les formations continues à l'initiative des individus en France" JF.Germe et F.Pottier in CEDEFOP, n°8/9, mai 1996, revue européenne.

- conciliant la nécessaire adaptabilité au changement et sauvegardant les principes de solidarité (et les perspectives de cohésion sociale);
- comme processus articulé et complémentaire à la formation initiale et à l'éducation permanente en valorisant les enjeux de citoyenneté,
- et pilotée de plus en plus en partenariat.

3. Les tendances lourdes d'une évolution.

3.1. Difficile articulation entre formation initiale et formation continue.

Il est difficile de nier l'importance de l'échec scolaire en Communauté française; les quelques chiffres du tableau ci-dessous relatifs à l'importance des retards dans l'enseignement secondaire entre 1972 et 1995 sont particulièrement éloquent¹¹ :

Années d'études	1972-73	1986-87	1994-1995
1 ère année	43,5%	46,1%	34,6%
2 ème année	47,8%	55,0%	42%
3 ème année	53,0%	63,4%	53,7%
4 ème année	57,8%	64,8%	57,6%
5 ème année	56,6%	64,3%	62%
6 ème année	54,1%	59,8%	58,8%

On peut donc constater l'ampleur des retards scolaires en Communauté française. Les trois périodes de référence témoignent d'un fléchissement de la tendance si l'on ne retient que les dix dernières années de référence. Le 1^{er} degré connaît par ailleurs une diminution plus nette et plus régulière. Le retard scolaire ne peut masquer un autre phénomène qu'est l'effet de relégation entre filières. Cet effet prive une partie de la population de l'accès à des savoirs généraux fortement transférables. Cette situation n'est pas sans répercussion sur la situation en formation continue où l'on doit remédier à des problèmes issus de la formation initiale.

Dans une récente étude¹², des chercheurs de l'UNESCO constataient "l'émergence d'une société éducative duale". Ils concluaient leur recherche en déclarant que: "Les participants accumulent les avantages, cependant que les adultes qui n'ont pas accès à une formation initiale prolongée ont tendance à moins participer et doivent surmonter d'importantes barrières socioculturelles".

Cet amer constat illustre à suffisance la difficile mais nécessaire articulation entre les systèmes.

¹¹ Marcel Crahay, Peut-on lutter contre l'échec scolaire?, DeBoeck université, 1996.

¹² "La participation à l'éducation des adultes dans les pays industrialisés" UNESCO, IUE, Hambourg, 1996.

Le concept de formation professionnelle couvre le champ de l'enseignement professionnel et celui de la F.P.C. En Belgique, la confusion est moins grande que dans d'autres pays européens parce que l'alternance est fort peu développée comme système de formation initiale. Cependant, ces deux mondes restent concurrentiels et certaines catégories de personnes, particulièrement les 18-25 ans pourraient, selon les cas, être intégrés dans les statistiques de population de l'un ou l'autre champ. Il conviendra donc d'identifier objectivement quelques critères de passage de l'un à l'autre; parmi les éléments les plus significatifs, on retiendra le changement de statut professionnel (allocataire du chômage, perte des allocations familiales, minimexé,...). En Communauté française de Belgique, l'articulation entre FI et FPC n'est pas l'objet d'une préoccupation politique majeure. Mais les chiffres ci-dessous montrent que si avec l'obligation scolaire, la Belgique a un des taux les plus forts de participation scolaire pour la catégorie 15-18 ans, celui-ci décline très fort ensuite pour passer en-dessous de la moyenne européenne pour les plus de 25 ans.

Taux de participation à la formation et à l'enseignement professionnels initiaux selon les classes d'âge (en pourcentage de la population totale de la classe d'âge)

	Belgique	EUR	France	Allemagne
15-19 ans	44,7	28,9	27,7	39,7
20-24 ans	12,6	9,2	8,5	14,1
25-29 ans	0,3	1,6	0,6	1,8

(source Eurostat 1995)

Un rapport rédigé par l'OCDE¹³, précise que les taux de participation à l'enseignement et à la formation pour adultes sont singulièrement inférieurs à ceux d'autres pays ainsi par exemple, 24% des 30-34 ans sont inscrits dans une formation en Belgique alors que ce pourcentage s'élève à 45% aux USA, 52% au Royaume-Uni.¹⁴

Malgré ces problèmes d'articulation entre les deux systèmes, une amélioration du niveau global d'études (mesuré en diplômes de FI) est observée en Belgique comme dans tous les états -membres de l'Union européenne ainsi qu'en témoignent les chiffres de l'enquête sur les forces de travail menée par Eurostat (1995). Lorsque l'on compare deux classes d'âge, on peut constater que 22% de la classe 55-59 ans ont atteint un niveau d'enseignement supérieur pour 37% de la classe 30-34 ans.

La problématique des taux d'activité selon la qualification mériterait une étude plus approfondie; constatons cependant avec A.Vanheerswynghels¹⁵ que « on assiste à une "démonétisation" du titre scolaire; autrement dit, les exigences à l'embauche augmentent...il convient souvent d'être plus instruit qu'auparavant pour occuper un même emploi ».

¹³ OCDE " Analyse des politiques d'éducation" 1998 cité par le journal Le Matin du 12 octobre 1998.

¹⁵ "Trajectoires scolaires, prolongation de la scolarité..." A .Vanheerswynghels, Critique régionale, n°26/27, 1998.

Le phénomène de la difficile articulation entre les deux grands systèmes de formation a donné lieu à une multiplication d'initiatives visant à aider les personnes les moins qualifiées à retrouver le chemin du travail grâce à une formation ; les systèmes publics de FPC en place n'étant pas préparés et adaptés à cette population très hétérogène.

Une individualisation des parcours et une mise en question des systèmes de traitement « uniformes » ont été récemment proposés par les grands opérateurs de formation.

3.2. L'étroite liaison entre le taux d'emploi et le niveau de formation

Il y a une importante liaison entre le niveau d'éducation et le taux d'emploi. L'enquête EFT-Eurostat (1995) montre que pour la population 30-59 ans, les taux d'emploi pour la Belgique sont respectivement de:

- 53% pour les niveaux CESI et moins
- 76% pour les niveaux CESS
- 86% pour les niveaux supérieurs au CESS.

Ces généralités ne doivent cependant occulter la diversité par secteur, ou par type de métiers, ou encore par sexe, ni la surqualification présente sur certains postes de travail.

Le rapport sur les chiffres-clé de la FP publié par Eurostat (1996) qui établit la relation entre le taux de chômage et le niveau d'éducation atteint confirme les tendances évoquées plus haut; ainsi, pour la Belgique, les taux pour la population 25-59 ans sont respectivement de:

- 12,5% pour les niveaux CESI et moins
- 07,5% pour les niveaux CESS
- 03,7% pour les niveaux supérieurs au CESS

Paradoxalement en Belgique, on peut constater à la fois une augmentation du nombre de diplômés et aussi une augmentation du nombre de personnes exclues du système productif.

Ce phénomène trouve déjà sa source dans les mises à l'écart du système de formation initiale. Cette exclusion persiste dans le travail, à la fois dans son accès mais encore dans sa stabilité. De surcroît, la suppression par les autorités éducatives du niveau de qualification de quatrième année du secondaire (soit le CQ4) a augmenté la tendance à la surqualification au poste de travail ; les employeurs n'ont ainsi le choix qu'entre un non qualifié ou quelqu'un qui a suivi les 6 années du secondaire.

3.3. Modification des temps et des territoires.

D'une formation postscolaire (de type valorisation sociale individuelle), la F.P.C. est devenue polymorphe : adaptation au changement, élévation du niveau de vie, accélération de la mobilité, lutte contre le chômage, aide à l'insertion, ...

Elle se décline aussi de diverses manières rendant fort difficiles l'évaluation et plus simplement la prise en compte des investissements; ainsi, l'enquête européenne CVTS (1994) distingue divers types de FP.C. en entreprise :

- **les stages de formation continue**, organisés dans des centres de formation, avec un formateur et un groupe de personnes, soit de façon interne, c'est-à-dire organisés par l'entreprise, soit de façon externe, c'est-à-dire conçus et organisés par des organismes n'appartenant pas à l'entreprise;
- **la formation sur le lieu du travail**, avec utilisation des outils habituels, soit sur le lieu de travail, soit en situation de travail, généralement dispensée concrètement par un praticien;
- **les conférences ou séminaires** organisés pour élargir les connaissances;
- **la rotation des postes**, les cercles de qualité,... lorsque ces actions sont planifiées pour développer les compétences;
- **l'auto-apprentissage** avec décision du participant sur les choix de lieu et de moment.

Leur recensement ne se fera pas sans problème en raison de leur diversité.

De même, l'idée que "les compétences ne s'acquièrent pas seulement par la seule action des pédagogues" commence à déborder des milieux intellectuels pour être partagée par les gens qui travaillent sur le terrain..

3.4. Le droit individuel à la formation en recul.

La F.P.C. n'échappe pas à l'accroissement général des contraintes économiques et à la nécessité d'une rigueur financière. Si tous les secteurs ou domaines ne sont pas marqués par la régression budgétaire, tous sont confrontés à une interrogation permanente sur les coûts, l'opportunité, l'efficacité... soit à des préoccupations croissantes d'optimisation des processus de formation eux-mêmes ou encore de légitimation des finalités des opérateurs.

Le droit individuel à la formation tend à se réduire sous l'impulsion de logiques plus globales, comme les demandes d'entreprises ou de secteurs, pour adapter la main-d'oeuvre à de nouvelles exigences de marché ou de technologie, dans le cadre de budgets limités alors que paradoxalement l'individualisation des formations augmente..

L'initiative individuelle se réduit face aux impératifs externes.. L'individu chômeur est soumis à la pression des pouvoirs publics pour entrer dans des formations pour augmenter son employabilité potentielle; tandis que l'individu travailleur est inscrit dans des programmes de formation de plus en plus déterminés par le monde de l'entreprise.

Enfin, bien que largement souhaitée par les pouvoirs publics et le monde de l'entreprise, la F.P.C. n'est que rarement valorisée de manière explicite - parce que peu souvent négociée au sein de l'entreprise sur le plan des promotions internes ou de revalorisation salariale tandis que pour le demandeur d'emploi les encouragements financiers ou matériels sont très faibles. De plus, les objectifs assignés aux divers modules de FP font rarement l'objet de consensus ou d'explicitation sur les attentes respectives. Il peut y avoir distanciation entre les apprenants et les promoteurs ou les commanditaires. Un biais fréquent est dû au fait que les compétences dites transversales sont souvent plus déterminantes que les compétences techniques pour l'accès à l'emploi¹⁶.

3.5. Place centrale de l'entreprise dans le processus.

La F.P.C. a tendance à s'inscrire plus directement dans le travail lui-même, pour lier de façon réciproque l'activité productive et le développement de compétences. L'organisation du travail est touchée par ce phénomène ainsi que les fonctions managériales. Les concepts d' "organisation qualifiante", voire d' "entreprise apprenante" sont aujourd'hui évoqués; même si les rapprochements entre marketing, recherche et formation ne sont pas encore clairement établis. L'entreprise est la référence ultime de la F.P.C.; en Belgique les chiffres sont en dessous de la moyenne européenne et l'accès à la formation reste inégal et diversifié selon les secteurs professionnels comme le montre le tableau suivant tiré de l'enquête CVTS¹⁷:

EUR	BEL	ALL	FRA	LUX	PB	GB
57,4%	45,9%	85,3%	62,4%	60,3%	56,1%	81,6%

Ainsi, selon l'enquête européenne, moins de la moitié des entreprises (45,9 %) qui emploient 10 personnes ou moins, offrent une formation professionnelle continuée (moyenne européenne : 57,4 %). Cette même enquête montre que le coût¹⁸ de la F.P.C. supporté par les entreprises interrogées relativement au total des coûts salariaux de ces mêmes entreprises, s'élève à 1,41 %, ce qui correspond à la moyenne.

¹⁶ Dans FUTURIBLES sept 1992, O.Bertrand, dans un article intitulé "L'évolution des qualifications professionnelles" montre que les exigences des employeurs sont de plus en plus déclinées en termes de savoir-être; "les employeurs jugent moins les candidats sur ce qu'ils savent que sur leur potentiel, sur leur capacité à apprendre, à s'investir dans leur travail..."

¹⁷ Enquête CVTS réalisée en 1994 sur des formations de 1993 pour le compte du programme européen FORCE et publiée dans le cadre des "Chiffres-clés sur la formation professionnelle dans l'union européenne" DG XXII, EUROSTAT, CEDEFOP 1997.

¹⁸ Ces coûts couvrent les salaires des participants et des formateurs, les frais d'organisation ainsi que les coûts des divers prélèvements après déduction des diverses subventions

Pays	Coût de formation en % du coût salarial	Coût de formation par Participant (converti en pouvoir d'achat national)
Belgique	1,41	2065
Allemagne	1,17	1216
France	1,75	1563
Europe à 12	1,60	1420

Cependant, en valeur absolue, le coût moyen par participant est le plus élevé en Belgique (ces chiffres sont relatifs aux stages de F.P.C., c'est-à-dire des formations internes ou externes, hors du poste de travail). Un examen plus approfondi de l'enquête montre que le coût important en Belgique s'explique beaucoup plus par le niveau élevé des salaires que par les durées de formation ou par la catégorie socioprofessionnelle des participants. La comparaison est possible par une conversion du coût en pouvoir d'achat des populations concernées.

Les données du tableau peuvent être nuancées si l'on rapporte les coûts aux heures organisées; ainsi, le coût européen est à l'indice 31, tandis que la Belgique est à 35 pour 37 en Allemagne et 28 en France.

En Belgique, comme dans les autres pays d'Europe, la participation à la F.P.C. est d'autant plus forte qu'on est élevé dans la hiérarchie de l'entreprise ou dans l'échelle salariale. Seuls 7 % des travailleurs non qualifiés ou des ouvriers spécialisés ont participé à une action de formation alors qu'ils sont les plus menacés dans leur emploi. Par contre, 25% du total des travailleurs belges y ont eu accès, ce qui correspond à la moyenne européenne (28%).

En Belgique encore, les pratiques des entreprises les amènent peu à investir dans la formation des demandeurs d'emploi. Les derniers accords interprofessionnels qui prévoyaient une mesure spécifique pour l'insertion des groupes dits à "risques" ont permis la mise en place de quelques initiatives intéressantes mais on ne peut pas parler d'investissement massif voire plus simplement de plans interprofessionnels d'insertion. Si certains secteurs en ont fait de la FPC un enjeu (métal, construction, textile..), bien d'autres continuent à raisonner comme si la FPC relevait d'une stricte logique de l'entreprise .

De plus, l'absence de processus d'évaluation des actions menées (sauf en ce qui concerne le PAC et quelques secteurs) ne permet pas d'avoir une idée objectivée de l'impact des mesures.

3.6 Une main d'oeuvre à triple dimension.

L'évolution du marché du travail a modifié le rapport emploi-formation; on trouve aujourd'hui 3 types de rationalité dans l'approche des besoins et des réponses de formation:

le public exclu durablement du marché du travail pour lequel on essayera de rencontrer les besoins en termes de socialisation, de formation générale de base et qu'on essayera de conduire au seuil d'employabilité par l'immersion dans le milieu de travail, des situations de travail adapté, des formations pré-professionnelles.

- le public travailleur, dont l'emploi n'est plus garanti à vie, mais qui reste dans un marché structuré, avec des codes de mobilité qui intègrent l'ancienneté et l'aptitude. La FPC visera donc essentiellement l'adaptation permanente aux exigences du marché. La problématique d'une nouvelle hiérarchie organisationnelle ou salariale liée aux compétences n'est toutefois pas clairement posée.
- et enfin, un dernier type, qu'on qualifiera de travailleur précaire, qui oscille en permanence entre emploi et chômage, soumis à des rationalités externes où c'est l'emploi lui-même, et non les caractéristiques individuelles des travailleurs qui domine. Pour ceux-là, la détermination ou la construction d'un projet professionnel¹⁹ et son aboutissement par la formation semblent difficiles en raison d'une gestion du temps chaotique mais aussi en l'absence d'un fil conducteur donné par l'emploi.

3.7. Une professionnalité en construction.

Le développement de la F.P.C. s'accompagne d'une recherche constante de professionnalisation au sein des différents métiers de la formation, et ainsi de l'émergence d'un véritable secteur professionnel. "De la pédagogie à la gestion en passant par le conseil et l'ingénierie: abandonnons le terme générique de -formateur- pour lui préférer celui de -métiers de la formation continue-, plus représentatif de l'extrême diversité des fonctions".²⁰ Les métiers de la formation sont inscrits dans un double mouvement: ils se précisent et se professionnalisent tandis qu'ils se différencient. Les formateurs ont des tâches de plus en plus diversifiées qui leur font parfois perdre un certain nombre de repères identitaires. A tout le moins, on doit également constater le nombre sans cesse croissant de travailleurs dans le secteur.

¹⁹ Lire à ce sujet "La socialisation. construction des identités sociales et professionnelles" C.Dubar publié chez Armand Collin, 1991.

²⁰ In édito de "Les métiers de la formation" Actualités de la formation permanente, n° 137, Août 1995.

La fonction pédagogique s'est élargie en amont et en aval de la formation elle-même. On pourra distinguer :

- une fonction de pilotage qui, à partir de l'évolution des compétences, décrit les enjeux et trace les orientations de l'organisation;
- une fonction technique qui a trait à l'ingénierie de la formation et au développement des réseaux d'information;
- une fonction de conseil et de recherche qui permet les adaptations nécessaires et les anticipations utiles.

Deux constats sont possibles; d'une part, les formateurs sont amenés à diversifier leurs activités sans y être nécessairement préparés- malgré l'importance d'un état de veille de plus en plus associé à la fonction-, d'autre part, les opérateurs ont recours à des embauches de personnes avec des profils nouveaux et qui investissent le champ traditionnellement occupé par les formateurs. La **question de l'identité** professionnelle semble donc clairement à l'ordre du jour. Ce point fait d'ailleurs l'objet d'un dossier particulier du CEF relatif à la formation des formateurs.

3.8. De multiples cadres réglementaires et institutionnels .

Il n'existe pas en Communauté française un cadre légal unique qui détermine le fonctionnement du système de FPC mais des réglementations diverses de par leur nature et leur niveau d'effectivité. Parfois même les directives placent les opérateurs dans des situations difficiles par rapport à leur objet social ou à leur dispositif; ces derniers doivent prendre en charge des publics auxquels ils ne sont pas préparés.

Sans prétendre à l'exhaustivité, on pourra identifier comme éléments déterminants les dispositions suivantes:

- sur le plan européen, le sommet de Luxembourg, a conduit les états à prendre les mesures budgétaires et pratiques pour que 20% des demandeurs d'emploi soient dans des dispositifs de formation;
- sur le plan fédéral, l'instauration d'une cotisation de 0,18% ou encore de 0,25% dans le cadre des accords interprofessionnels successifs a modifié le rapport à la formation de bon nombre d'acteurs tandis que le droit individuel garanti par le congé-éducation connaît des difficultés de financement et d'accès; d'autres mesures parmi lesquelles on mentionnera principalement les dispositifs emploi-formation ont également pesé sur les pratiques;
- sur le plan communautaire, la réforme de la promotion sociale, le débat initié sur les référentiels au travers de la CCPQ constituent de nouveaux déterminants;
- sur le plan régional enfin, le parcours d'insertion, les commissions mises en place par les ministres pour l'agrément de diverses associations du champ de la formation, sont autant de spécificités à prendre en compte.

Ces différents niveaux, ces mesures diverses, dans une temporalité non concertée, rendent difficile un pilotage du système et plus simplement une visibilité des objectifs poursuivis par les différents opérateurs.

4. Les objectifs de la Formation professionnelle continue.

Nous avons déjà évoqué plus avant la complexité du champ de la formation et montré notamment que les problèmes les plus fréquents ne sont pas nécessairement des problèmes liés à la formation professionnelle au sens strict.

Il nous a cependant semblé important, avant de décliner les objectifs, de répreciser une ultime fois quelques éléments conceptuels. Nous partageons ainsi le point de vue de Philippe Meirieu²¹ qui déclare que « **La formation est une forme particulière d'activité éducative, inscrite dans une perspective contractuelle, visant à l'acquisition de compétences spécifiques et se donnant pour projet la progression maximale de chaque participant** ». Il précise encore que toute formation doit suspendre un temps les impératifs productifs pour centrer le travail commun sur des acquisitions individuelles qui seront ensuite réinvesties dans l'activité productive.

Afin d'éviter la persistance d'un chômage élevé, l'aggravation de l'écart des revenus, la présence d'un nombre croissant de travailleurs fonctionnellement inadaptés, il faut un système de F.P.C. efficace (qui remplit sa mission) et efficient (il remplit sa mission à un coût jugé raisonnable eu égard aux moyens mobilisés). Mais, un tel système ne pourra fonctionner s'il n'est précédé par un système scolaire également efficace, par un renforcement considérable des initiatives et des efforts de formation d'individus eux-mêmes, et par une approche plus globale de la gestion des ressources humaines dans l'entreprise.

"La formation seule ne peut donc qu'être un instrument d'égalisation des chances et de rotation du chômage. Par contre, articulée à d'autres politiques d'emplois, elle pourrait avoir un impact d'élévation des compétences et d'intégration sociale".²²

En fonction de ce qui précède, deux objectifs majeurs, qui dépassent les prérogatives sectorielles ou régionales, peuvent être assignés à la F.P.C. ; ils se formulent comme suit :

Réduire les inégalités devant l'emploi

Adapter la qualification de la main d'oeuvre aux évolutions du travail.

²¹ Quelles finalités pour l'éducation et la formation?, Philippe Mérieu; Sciences humaines, n°76, octobre 1997.

²² "Former pour insérer: les limites d'une ambition" B. Conter, C. Hecq, O. Plasman intervention au colloque international "Les politiques d'emploi", ULB Bxlis, Avril 1998.

4.1. Réduire les inégalités devant l'emploi

Ces dernières années, le rythme auquel les compétences se dévalorisent n'a cessé de croître, rendant l'acquisition et le maintien des compétences de plus en plus importants pour conserver son emploi ou si on l'a perdu, pour en retrouver un. La F.P.C. a donc un rôle essentiel relativement au travail et au revenu qu'il procure.

Cet objectif se décline en plusieurs points :

- réduire les inégalités d'accès à la formation, depuis la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière. La F.P.C. doit favoriser l'égalité entre les individus en jouant comme système de formation différée pour certaines personnes;
- favoriser l'accès et la maîtrise de la mobilité individuelle interne ou externe;
- assurer la transparence et la transférabilité des connaissances par le recours à un système de validation de compétences reconnu par tous.

4.2. Adapter la qualification de la main d'oeuvre aux évolutions du travail.

L'évolution des technologies, des marchés et des structures-mêmes des entreprises, nécessite une main-d'oeuvre performante et en adaptation permanente. L'accompagnement de l'évolution des qualifications et des compétences pose un problème délicat aux employeurs et aux pouvoirs publics.

Une adaptation des systèmes de formation à ces objectifs permettrait d'éviter des politiques brutales de non-gestion du facteur humain.

Il importe donc qu'il y ait un développement continu du potentiel de qualification, assorti d'une perspective de valorisation à moyen terme. Nous ne visons pas que les incitants financiers ou barémiques; dans bon nombre de cas, la formation permet le maintien de l'emploi ou une perspective de mobilité

5. Enjeux et stratégies.

Le concept de "L'éducation et la formation tout au long de la vie", promu par la Communauté européenne dans son livre blanc en 1996, a constitué une nouvelle occasion de relancer un débat sur le fonctionnement démocratique de notre société afin de permettre à tous les citoyens d'accéder au savoir.

Ces principes s'inscrivent néanmoins dans un contexte économique où l'entreprise doit faire face à de plus en plus d'exigences de rentabilité et où une grande partie de la population est aujourd'hui exclue du monde du travail.

Les enjeux de la FPC seront déterminés par ces principes et ce contexte; ils sont, de plus, soumis à de fortes tensions conjoncturelles et budgétaires.

Nous avons choisi parmi ces enjeux ceux qui nous semblent majeurs pour rencontrer les objectifs de la F.P.C. évoqués ci-haut (cfr point 4). Nous les développons ci-dessous.

5.1. Réhabiliter le droit individuel à la formation professionnelle continue en ce compris la formation citoyenne et la formation générale.

"Pour développer la capacité de construire efficacement des itinéraires de formation professionnelle continue, il faut au minimum 4 conditions: a) une formation minimale de base pour accéder aux offres normalisées de formation continue, b) la capacité d'utiliser une offre dispersée grâce à (...) la compréhension de la signification et du contenu (...), c) un contexte de travail valorisant la formation, et d) l'intérêt personnel de se former".²³

Actualiser ses connaissances professionnelles doit d'abord être une démarche personnelle; il importe donc de redonner le goût d'apprendre à chacun et de rendre plus aisé l'accès à la F.P.C. mais aussi d'accompagner avec plus de soutien et d'effort ceux qui ont ou ont eu le moins et qui ont connu les plus grandes difficultés, et cela par exemple au travers d'une application adaptée du principe de «discrimination positive» élaborée pour l'enseignement.

Dans un autre contexte, on ne pourra par ailleurs faire l'économie d'un questionnement sur l'accès à la formation générale et à l'éducation permanente.

Cela suppose que l'on reconnaisse les difficultés du système de formation initiale à prendre en compte l'individualisation des parcours, que l'on valorise les processus de mise en projet et que l'on reconnaisse la pertinence des dispositifs qualifiés de "formation de la seconde chance". La mise en place du « parcours d'insertion » en Wallonie et à Bruxelles montre à suffisance l'importance des étapes préliminaires à l'acquisition des compétences que sont les processus de socialisation, de constitution du projet...Ces étapes font partie intégrante de la FPC.

L'accès à la FPC est indispensable à la promotion des individus mais c'est aussi un investissement permettant le développement social et économique d'une société.

Favoriser l'accès à la F.P.C. des actifs à bas niveau de qualification, des travailleurs découragés et en particulier des travailleurs âgés, est un défi important et un enjeu des politiques de formation. On peut en effet constater que ces catégories sont les plus petits bénéficiaires des mesures et initiatives prises par les pouvoirs publics en matière de discriminations positives.

²³ "La formation continue chez les jeunes adultes: seconde chance ou complément" J. Planas in Cedefop, n°8/9, 1996, revue européenne.

On peut aussi imaginer que les accords passés dans le cadre des redistributions du temps de travail puissent se combiner avec des possibilités de développer les compétences des travailleurs et leurs propres désirs de connaissances.

Partir des aspirations des personnes plutôt que des besoins institutionnels, favoriser la réussite plus que le souci de la norme, valoriser la culture générale et les savoirs pointus plutôt qu'ignorer leurs interactions, ... contribueront à favoriser l'accès à la F.P.C. pour des populations discriminées.

C'est dans ces dynamiques que devraient s'inscrire:

- **le droit au bilan de compétences**, qui à l'instar du congé-éducation payé, devrait permettre à chaque individu, travailleur ou demandeur d'emploi, d'accéder librement à des processus d'évaluation et d'orientation professionnelle;
- **la validation des acquis expérimentiels** selon des cadres définis par les autorités publiques²⁴ qui placerait le projet de l'individu dans une évolution professionnelle.

Ces processus devraient en outre augmenter la demande spontanée de formation de la part des individus et donc revaloriser le droit à la formation..

5.2. Refaire de la F.P.C. un enjeu de dialogue social.

D'une part, le phénomène de surqualification que connaît l'embauche se pose également lors de la demande de formation. La qualification alors apportée par les opérateurs de formation dépasse la qualification normalement requise pour la maîtrise de l'activité professionnelle concernée. La surqualification à la demande de formation risque de renforcer l'effet boule de neige de la sous-qualification d'autres travailleurs.

D'autre part, les entreprises ne sont disposées à supporter le coût de la formation continue de leurs travailleurs que si elles peuvent en retirer un avantage pertinent. Il y a donc sélectivité des programmes et des individus.

La réduction de cette sélectivité n'est donc envisageable qu'au prix d'un certain cofinancement public de certaines actions ou que par la mise à disposition de budgets issus d'autres sources, comme la modération salariale.

La partie budgétaire la plus importante d'une action de formation en entreprise reste le coût salarial²⁵ des travailleurs en formation; or, l'évolution des résultats de l'investissement est trop floue que pour permettre d'apprécier les gains éventuels.

²⁴ Voir à ce sujet l'avis n° 51 du conseil de l'éducation et de la formation 1998

²⁵ Voir enquête CVTS 1994 op cit.

Les récentes directives relatives au bilan social de l'entreprise vont permettre de mieux identifier l'effort de formation²⁶ même si aujourd'hui les données récoltées restent floues et insuffisantes. Une ligne directrice pourrait être la formulation d'objectifs fondés sur une analyse des emplois, des compétences que ces derniers exigent et des compétences détenues par les travailleurs. L'investissement en formation pourrait prendre un autre sens dès lors qu'il résulte d'un bilan en compétences de l'entreprise.

La concertation sociale doit appuyer les bilans en compétence des organisations, car c'est à l'intérieur et en interaction avec ces bilans collectifs que le bilan individuel prend tout son sens. Il ne s'agit pas de désresponsabiliser l'individu de sa formation mais bien de briser les mécanismes qui font porter au seul individu l'analyse et la maîtrise d'enjeux qui le dépassent largement. L'individu doit pouvoir situer son cheminement en relation avec celui d'organisations qui l'emploient ou qui pourraient l'employer. Seule une négociation portant aussi sur les potentialités des individus permettra une maîtrise accrue de mobilités professionnelles plus volontaires.

Même si le droit à la formation ne fait pas l'objet de conventions, de nombreuses conventions collectives contribuent déjà à améliorer l'accès à la F.P.C. Les partenaires sociaux peuvent jouer un rôle porteur dans l'organisation de la formation continue; un dialogue social : entreprise - secteur professionnel -opérateurs publics agréés d'éducation doit être valorisé afin d'intégrer les politiques de formation dans les politiques d'emploi. On veillera toutefois à ne pas s'enfermer dans des logiques strictement sectorielles. Le dialogue social doit comporter une dimension interprofessionnelle forte.

Sur un plan externe au processus de formation, des conventions collectives devraient viser non seulement les travailleurs ayant des contrats de travail réguliers mais aussi le nombre croissant de "contrats atypiques". Alain d'Irbane²⁷ montre que la multiplication des contrats de ce type, utilisés systématiquement comme moyen d'embauche, finit par fragiliser les conditions d'accumulation de compétences nécessaires aux entreprises et réduit d'autant l'employabilité des personnes.

Sur un plan interne au processus de formation, à l'instar des mesures de participation mises en place dans le cadre du parcours d'insertion, on peut imaginer :

- une plus grande part laissée aux apprenants dans la mise au point de contrats pédagogiques;
- des compétences accrues pour les conseils d'entreprises ou les délégations syndicales, en termes de consultation, pour la mise au point des actions de F.P.C. dans l'entreprise.

²⁶ La notice méthodologique relative au bilan social, publiée au moniteur distingue clairement les différents types de dépenses : rémunération du personnel formateur, frais de fonctionnement, rémunérations des salariés en formation (brutes et charges sociales), frais de transports et d'hébergement).

²⁷ "Une lecture des paradigmes du livre blanc sur l'éducation" Cedefop 8/9, 1996, revue européenne, A. d'Irbane.

5.3. Rapprocher la formation de l'entreprise.

Le renforcement des liens entre la formation et le monde du travail est un objectif incontournable de la plupart des pays de l'Union européenne. On constate un partage de responsabilités entre acteurs éducatifs et productifs dans la construction des qualifications.

Les diplômes restent des éléments déterminants dans les repérages sociaux. Le diplôme tire sa légitimité de sa reconnaissance par l'État et structure ainsi largement les hiérarchies de savoirs et en parallèle l'accès aux différentes catégories socio-professionnelles.²⁸ Cette légitimité est néanmoins largement dépendante du consensus social qui l'asseoit. Il faudrait dès lors veiller à une articulation permanente et actualisée entre la production des référentiels-métiers et compétences avec les référentiels-formation. Ceci vaut tant pour les processus qui conduisent à la certification qu'à ceux qui sont formalisés par une validation.

La relation école-entreprise se matérialise donc dans les conditions d'accès à l'emploi; cependant, le rapprochement peut aussi prendre la forme de participation conjointe au processus d'acquisition de compétences.

La formation en alternance, fort peu développée dans notre pays, permet de rentabiliser l'effet formateur des situations de travail et une dialectique s'institue entre apprentissages "formels" et "informels". Ce système, à la charnière de la formation initiale et continuée, mériterait un autre développement.²⁹

Contrairement au modèle français et plus encore au "dual système" allemand, les acteurs sociaux et pédagogiques de la Communauté française se sont peu investis dans ce mode pédagogique. Les expériences (à l'exception du contrat d'apprentissage des classes moyennes qui mobilisent bon nombre de travailleurs indépendants) sont peu nombreuses dans les entreprises et restent trop souvent cantonnées à des publics en difficulté scolaire.

L'alternance n'est donc ni un moyen privilégié de formation ni un mode de recrutement usuel. On peut donc constater un développement "asymétrique" de l'alternance, ou encore sa double marginalité ainsi que le montrent les analyses de C Maroy et B Fusulier³⁰

²⁸ Cette situation est déplorée dans le "Livre blanc: Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive", Office des publications officielles des communautés européennes, Luxembourg 1995; On peut y lire que: "l'individu est à la recherche du diplôme" et qu'il existe "une image du diplôme comme référence quasi absolue de compétences", ce qui produit des "effets pervers"... "une rigidité accrue du marché du travail et un grand gâchis par élimination de talents" .Pages 7 à 9. Cette position de l'Europe ne fait pas l'unanimité; lors des dernières journées prospectives du CEF 1997, M. Alaluf ULB qualifiait le schéma du livre blanc comme relevant d'une "pensée unique" dans laquelle tout le monde devait s'adapter .

²⁹ G. Bourgeon dans "Socio-pédagogie de l'alternance" Mésonances ,1979, parle "d'alternance copulative ou du modèle de l'escargot", illustrant ainsi la nécessité de l'étroite connexion entre les deux moments d'activité dénonçant les simples juxtaposition ou association des 2 temps

³⁰ "Institutionnalisation et marginalité: la place de la formation en alternance en communauté française de Belgique" C.Maroy et B.Fusulier, Critique régionale n° 26/27 1998

Ce rapprochement nécessiterait un important effort des entreprises à la fois pour définir les profils du futur, accueillir les jeunes et les formateurs mais aussi investir globalement dans les liens avec l'école. La compétitivité accrue et la raréfaction de l'emploi ne constituent pas des facteurs propices à cette collaboration.

On peut aussi s'interroger sur le peu de place réservée aux adultes dans le modèle de l'alternance et sur sa limitation à accueillir principalement des personnes à faible qualification. Des expériences de formation d'ingénieurs en alternance ont fait leurs preuves dans un pays voisin comme la France. L'alternance pourrait constituer un modèle dépassant ainsi les clivages traditionnels, de pédagogie et d'âge, séparant les jeunes des adultes dans le domaine de la formation.

Relevons néanmoins que la formation en alternance ne saurait polariser à elle seule les contacts entre entreprises et opérateurs de formation. Depuis de nombreuses années, on en appelle de part et d'autre à davantage de collaboration.

Il revient aux différents partenaires d'inventer, au-delà de l'alternance, un mode original de relations entre entreprises, éducation et formation.

5.4. Mieux articuler F.I. et F.P.C.

Comme les acquis théoriques sont de plus en plus nécessaires pour apprendre et communiquer efficacement aux postes de travail modernes, le principal fondement de l'apprentissage continu doit être mis en place dès l'école. L'articulation entre FI et FPC devrait prendre en considération trois axes:³¹

- développer, renouveler les compétences acquises dans le système de formation initiale, ou encore consolider les acquis expérimentiels dans le but d'une adaptation au changement;
- assurer à ceux qui sortent de l'école l'indispensable accompagnement dans l'insertion ou la transition professionnelle ;
- offrir à tous ceux qui ont moins bénéficié de la formation initiale la possibilité d'un développement personnel et professionnel par les effets d'une formation différée.

Car, en même temps qu'il produit des personnes de plus en plus qualifiées, le système de formation initiale exclut bon nombre de personnes qui cherchent dès lors, dans la F.P.C., une forme de rattrapage. La première fonction du rapprochement entre les systèmes est de mettre en commun des moyens humains et des partages de méthode pour permettre aux plus démunis d'accéder aux savoirs minimums de base.

Cette mise en commun ne sera guère possible sans des efforts importants de chacun des partenaires pour décloisonner sa structure. La F.P., tant initiale que continuée, est aujourd'hui très centralisée et très contrôlée par l'État mais paradoxalement, malgré ce cadre contraignant, les pratiques restent déterminées par des logiques internes. Le partenariat n'est pas spontané car chaque acteur sauvegarde d'abord ses propres marges de liberté.

³¹ "Donner un nouvel élan à la formation professionnelle." Rapport De Virville, Presses de l'Unesco. 1996

La référence à une banque de données concertée, unique et actualisée, qui décrirait les métiers et les compétences et à partir de laquelle chaque opérateur déclinerait ses propres programmes constituerait assurément un pas significatif vers une cohérence entre les différents systèmes. Une concertation entre l'état, et en particulier les différents opérateurs publics de formation, et les partenaires sociaux devrait établir les termes de cette reconnaissance et un mode de relations stables.

5.5. Contrôler la qualité.

En règle générale, le contrôle de la qualité dans la formation n'a pas encore été fort intégré dans les objectifs et dans les pratiques. Deux grandes tendances sont observées³². La première émane des opérateurs eux-mêmes, voire de leurs clients, qui préoccupés par le manque de transparence du marché veulent une conformité à des critères de qualité. Des dispositifs comme ISO 9000 relèvent de cette catégorie. La deuxième tendance est celle d'organismes gouvernementaux qui définissent et publient des critères de qualité. Cette pratique est peu usitée en Belgique.

A tout le moins, les pouvoirs publics devraient pouvoir répondre aux questions suivantes:

- Quel rôle à jouer dans la définition des programmes de formation et dans l'élaboration des qualifications correspondantes?
- Sur quelle base évaluer la compétence des opérateurs à dispenser les formations?
- Comment identifier les programmes qui devraient obtenir la subvention des pouvoirs publics?
- Dans quelle mesure les mécanismes de financement devraient-ils être attachés à l'évaluation de la qualité?
- Comment évaluer et valider les compétences dans un système qui garantit à tous le même accès à la validation?

La problématique du fonctionnement de la F.P.C. est indissociable de l'évaluation de la qualité du produit. Trop peu maîtrisée aujourd'hui, cette dernière ne permet donc pas de mesurer les résultats obtenus par rapport aux objectifs poursuivis et à l'investissement.

Trois niveaux au moins sont à considérer :

- celui du pédagogique ou des connaissances acquises par les formés;
- celui du transfert des connaissances ou des comportements professionnels nouveaux en situation de travail;
- celui de l'économique ou du rapport entre l'investissement et les bénéfiques produits.

³² « La qualité dans la formation et l'enseignement professionnels en Europe » Cedefop 1998.

Les principes de la "gestion totale de la qualité" peuvent également s'appliquer à la F.P.C. et les organismes qui la dispensent peuvent les intégrer.

Ce souci de qualité peut s'inscrire dans une démarche visant à réglementer un marché de plus en plus ouvert; elle peut compléter de façon intéressante les règlements prescrits par les pouvoirs publics (contenus, programmes, certification, conditions d'admission, qualification des formateurs, ...).

5.6. Redéfinir des pratiques de co-investissement.

La dimension budgétaire est une préoccupation majeure; elle doit être maîtrisée sous peine de ne pouvoir mener une véritable politique. Deux aspects doivent être traités prioritairement: le mode de financement du système et la clarification des objectifs assignés aux formations. Des engagements de partenaires seront solides s'ils permettent de :

- contrôler le bon usage des fonds;
- garantir l'adéquation de l'offre à la demande de formation.

Sur le plan des objectifs, il est possible de classer les prestations de formation professionnelle sous ces différents types :

- actions d'adaptation : conforter un projet professionnel et faciliter l'accès des travailleurs à un premier emploi ou un nouvel emploi;
- actions de prévention : réduire les risques d'inadaptation à l'évolution des techniques et des structures des entreprises;
- actions de promotion : permettre l'acquisition d'une qualification plus élevée;
- actions d'entretien ou de perfectionnement : maintenir la qualification, développer les compétences transversales.

Nous n'avons délibérément pas retenu les prestations qui visent majoritairement à développer ou renforcer la dimension culturelle ou citoyenne pour ne pas empiéter sur le domaine de l'éducation permanente; cependant, le débat sur le rôle de la FPC dans ce domaine devrait mériter plus d'attention. car les compétences transversales (communication, travail d'équipe, esprit de synthèse,...) sont aussi des éléments déterminants du fonctionnement de l'entreprise.

Trois types d'acteurs sont concernés :

- le pouvoir public, comme régulateur et garant du niveau de qualification de la population qui peut intervenir, sous la forme d'impôts ou d'exonération fiscale;
- les entreprises comme demandeurs de main-d'oeuvre qualifiée via des budgets formations ou des cotisations spécifiques;

- les travailleurs soucieux de qualification nouvelle, avec des contributions personnelles ou des parts salariales consacrées conventionnellement à la formation.

Cette clarification permet de positionner les divers opérateurs, de préciser les intérêts respectifs des acteurs, mais aussi les différents modes d'intervention financière. Le rôle du pouvoir public mérite une attention particulière dans la mesure où il est à la fois le garant du bon fonctionnement du système mais encore un des principaux financeurs.

Le système de formation nécessite une évidente régulation dans laquelle les pouvoirs publics ont un rôle majeur. Celle-ci peut prendre au moins trois formes:

- la construction commune d'un cadre en organisant la relation et le dialogue entre les partenaires;
- la détermination de critères et l'offre d'incitants financiers pour ceux qui entrent dans le cadre;
- la définition d'objectifs et la liaison stricte du financement à l'obligation de résultats.

Les pratiques de co-investissement doivent donc être redéfinies pour consolider la formation professionnelle continuée, l'inscrire dans le droit du travail et assurer ainsi à chacun une égalité de chances dans l'accès.

5.7. Revoir la fonction et la qualification des formateurs.

La relation traditionnelle de maître à élève, propre à l'enseignement, s'estompe peu à peu au bénéfice d'un rapport de partages de connaissances qui appelle l'implication forte et réciproque de formateur à formé. Ainsi, apparaît un nouveau "métier" (du latin "ministerium" qui a un rapport à un office, une fonction, un service) qui requiert à la fois de la technicité et du professionnalisme. Des règles d'exercices, une déontologie, des outils apparaissent sous des formes diversifiées car la fonction est polymorphe mais un fil conducteur traverse les typologies. On pourrait lui assigner le vocable de "métiers de la formation continue" L'enjeu est cependant d'identifier des points de repères pour en circonscrire la réalité.

Sous les diversités bien connues de concepteur-producteur, spécialiste-généraliste, animateur-consultant, interne-externe,... un point commun se profile qui est la précarité identitaire de la fonction. L'intérêt pour les aspects pédagogiques et politiques de la formation fait oublier les problèmes de statut, de fonction et de qualification de cette catégorie de plus en plus nombreuse mais mal répertoriée de travailleurs.

La précarité de la fonction nuit gravement au processus de professionnalisation. Elle pose des problèmes sociaux aux personnes elles-mêmes mais aussi des problèmes économiques liés à la qualité de la prestation. Les conditions de la qualité ne peuvent se réduire au talent personnel du formateur. La nécessaire adaptation des professionnels aux fluctuations de la commande ne peut pas être simplement recherchée dans une flexibilité externe.

Mais encore, des lignes générales devraient être tracées pour s'assurer de la maîtrise par chaque formateur des compétences de base qui traversent chaque situation formative. Un référentiel compétence du formateur d'adultes constituerait un label de qualité. Il pourrait à tout le moins comprendre des axes comme:

- l'ingénierie de formation,
- l'accompagnement des apprenants
- l'organisation des apprentissages.

5.8. Redonner du sens à l'entreprise apprenante.

"Il est largement admis depuis longtemps que l'expérience porte en elle matière à apprentissage et perfectionnement tant professionnels que personnels".³³. La problématique des acquis expérientiels s'inscrit dans ce cadre et rappelle que l'entreprise peut aussi être un lieu où l'on "apprend à apprendre".

Le rôle de l'entreprise formatrice qui organise la production pour permettre le transfert des acquis dans les pratiques professionnelles n'est plus contesté que dans de rares milieux. Il est possible de faire un pas supplémentaire en appliquant un nouveau concept.

Le concept d' "**entreprise apprenante**" est plus récent et plus complexe; il préconise l'apprentissage tous azimuts et présuppose que l'entreprise est une organisation "capable de créer, d'acquérir, de transférer des connaissances et de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de prises de conscience"³⁴. Nous sommes donc sur un mode d'apprentissage collectif, construit et continu. C'est aussi un pari sur le potentiel de compétences des personnes qui travaillent dans l'entreprise.

Dans l'entreprise apprenante, chacun doit disposer de temps pour développer sa propre "employabilité". Chacun est "locataire" de son propre emploi mais "propriétaire" de son capital-compétences et responsable de son propre développement. L'entreprise apprenante est donc plus un état d'esprit qu'une structure de FPC.

Dès lors que l'entreprise ne peut plus garantir l'emploi à vie, le maintien de l'employabilité constitue pour elle l'opportunité d'un nouveau contrat moral avec les travailleurs afin qu'ils se réapproprient une identité professionnelle tout en prenant du recul avec leur statut dans l'entreprise."³⁵

³³ Actualité de l'éducation permanente - l'entreprise apprenante - n° 154, mai-juin 98, p. 3.

³⁴ Michel Parlier, Actualité de l'éducation permanente, op. cit., p. 28.

³⁵ Bertrand Schwartz, Moderniser sans exclure, 1993

Diverses formules sont possibles, qui sans être fondamentalement novatrices, trouveront leur intelligibilité, dans un cadre où l'économie n'est pas le seul caractère dominant :

- les formations en situation de travail;
- les pratiques d'alternance : de temps de production et de formation, de postes mais aussi de temps de travail et de temps personnel;
- le tutorat;
- les formations à l'animation, le coaching, la mise en réseau, les groupes-tâches, ...

5.9 Revaloriser le contrat pédagogique.

Rendre l'individu acteur de ses propres démarches est un souci partagé par bon nombre d'opérateurs. Ainsi, la récente mise en place du « parcours d'insertion » en régions wallonne et bruxelloise procède d'une volonté de faire participer aussi le plus démuné à sa démarche d'insertion. Les processus de participation mis en place par le FSE avec des bénéficiaires des programmes sont permis l'organisation des commissions de consultation des usagers sur un plan subrégional.

Dans le champ de la FPC, aucune directive n'a envisagé de façon systématique des processus de participation. La formation est bien sûr une activité dans laquelle la différence de statut entre formateur et formé n'est pas négligeable; elle s'inscrit généralement dans des processus d'évaluation et souvent dans une pression institutionnelle. Mais comme le déclare P.Mérieu³⁶:"on doit tenter de reconnaître le partenaire en tant qu'adulte, c'est-à-dire d'inscrire la relation éducative dissymétrique dans un engagement contractuel réciproque clairement finalisé par des objectifs négociés ". Cette approche montre relativement bien la volonté de dépasser le modèle de relations dominant dans la formation initiale. La mise à plat d'un projet professionnel, le bilan de compétences, la validation des acquis expérimentiels, le débat sur les objectifs du module de formation sont autant d'éléments qui permettent à l'apprenant d'être acteur de sa formation.

Cette démarche liée à la formation à la citoyenneté inscrirait résolument la FPC dans une action permanente pour le développement de la démocratie face aux enjeux de transformation de la société salariale.

³⁶ P.Mérieu, op.cit.

5.10. Développer des partenariats

Davantage de décroissements entre formation et entreprise, une meilleure articulation entre formation initiale et formation professionnelle continue, une meilleure articulation des offres de formation dans le cadre du parcours d'insertion, l'évolution des métiers de la formation, une intégration plus opérationnelle de l'éducation à la citoyenneté constituent autant de pistes d'action révélatrices des difficultés auxquelles est confrontée la FPC. Celle-ci doit répondre à des problèmes de plus en plus complexes et multiformes. La complexité de ces problèmes exige une réponse de plus en plus concertée de tous les acteurs impliqués.

**

*

ANNEXE 1

Tableau conceptuel

		Education et Formation tout au long de la vie		
		Formation initiale	Formation continue	
		BIT 1987 Ce que l'enseignement permet d'acquérir antérieurement à l'entrée dans la vie active.	CEDEFOP 94 Toutes les formes et tous les types de formation s'adressant à ceux qui ont quitté le système scolaire et exercent une profession ou d'autres activités sociales	
			Formation continuée (et/ou complémentaire)	Education permanente
			CMTE (France) 1992 Processus d'amélioration ou d'acquisition au delà de la formation initiale, des connaissances, des savoir-faire, de la culture, des compétences personnelles et professionnelles.	Décret Avril 76. Action visant à favoriser l'expression et l'exercice d'une citoyenneté critique, active et responsable
Formation générale de base	CEDEFOP Education ayant pour but l'acquisition des connaissances élémentaires et de savoir-faire nécessaires à la vie en société.	1)	2) Le terme éducation de base des adultes désigne les cours de calcul, lecture et écriture dispensés aux adultes, notamment aux immigrés, pour leur permettre d'apprendre la langue du pays d'accueil. L'éducation de base des adultes contribue à la continuité complexe en proposant des cours de seconde chance qui permettent aux adultes de poursuivre un enseignement ou une formation et leur donnent le bagage nécessaire pour mieux assumer leur rôle au travail et dans leur vie personnelle.	3)
Formation pré-professionnelle	EUROSTAT - CITE 1997. 1) préparer à un programme de formation professionnelle ou technique. 2) pas d'accès à une qualification et au marché du travail. 3) 25 % des cours minimum de niveau technique ou professionnel.	4)	5)	6)
Formation professionnelle	EUROSTAT - CITE1997. Fournir aux participants les compétences pratiques, les savoir-faire et connaissances pour obtenir un emploi dans une profession ou un groupe de formation et qui donne une qualification reconnue par les autorités compétentes.	7) Léonardo 29/12/94 « Formation professionnelle initiale » : toute forme de formation professionnelle initiale, y compris l'enseignement technique et professionnel et les systèmes d'apprentissage, qui permette l'accès des jeunes à une qualification professionnelle reconnue par les autorités compétentes de l'Etat membre dans lequel elle est obtenue	8) Léonardo 29/12/94. « Formation professionnelle continue » : toute formation professionnelle entreprise par un travailleur* dans la Communauté au cours de sa vie active. * « Travailleur » : toute personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants.	9)
Orientation professionnelle	Léonardo 29-12-94. La délivrance de conseils et de renseignements en ce qui concerne le choix et la mobilité professionnels, à réaliser tant dans le domaine des cycles d'éducation et de formation professionnelle que par le biais d'initiatives d'informations individuelles.	10)	11)12/05/87 - Arrêté Exécutif C.F. « Observation des personnes aux fins de donner la capacité professionnelle requise pour exercer une activité professionnelle salariée pendant le temps nécessaire pour déceler ses aptitudes physiques et intellectuelles et déterminer l'orientation professionnelle la plus favorable.	12)

ANNEXE 2

Le volet emploi - formation des accords interprofessionnels

Le Fonds National pour l'Emploi a été créé par l'Arrêté Royal n°181 du 30 décembre 1982 et s'est vu conférer comme mission de contribuer au financement de la création d'emplois et de compenser la diminution des cotisations de sécurité sociale à la suite de la modération salariale pour l'emploi.

Les ressources du F.N.E. sont constituées par le versement obligatoire de cotisations par les employeurs. Ce fonds, alimenté par les versements effectués par les employeurs «a pour mission de redistribuer l'économie provenant de la modération salariale complémentaire en faveur de l'emploi et de la sécurité sociale. Il pourra également accroître les moyens de la reconversion industrielle»³⁷

Sous l'intitulé «accord interprofessionnel» ne sont repris ci-dessous que les éléments ayant trait directement aux volets emploi-formation pour les groupes à risques.

- Accord interprofessionnel 1989-1990

La loi programme du 30 décembre 1988, entérinant l'accord interprofessionnel 1989-1990, impose aux entreprises un effort pour l'insertion des «groupes à risques». Les groupes à risques sont définis à l'art. 138 comme étant : les jeunes à scolarité obligatoire à temps partiel, les chômeurs à qualification réduite et les chômeurs de longue durée.

- Accord interprofessionnel 1991-1992

La loi du 29 décembre 1990 mettant en oeuvre l'accord interprofessionnel 1991-1992, en ses articles 171 et 173 étend la notion de groupe à risques particulièrement aux travailleurs peu qualifiés, soit ceux qui, ayant plus de 18 ans, ont au maximum un certificat de l'enseignement secondaire inférieur.

Il y a un glissement qui s'opère du «noyau dur» du chômage vers les salariés peu qualifiés.

L'article 2 de l'A.R. du 12 avril 1991 prévoit que des CCT conclues en CP ou en entreprises peuvent contenir une description d'autres catégories de chômeurs à qualification réduite ou de travailleurs peu qualifiés.

Cet accord prévoit que les secteurs et les entreprises consacrent obligatoirement 0,10% aux plus vulnérables des groupes à risques

³⁷ A.R. N° 181, COMMENTAIRE DES ARTICLES.

- Accords interprofessionnels 1993-1994 et 1995-1996

La loi du 10 juin 1993, transposant certaines dispositions de l'accord interprofessionnel prévoit que les secteurs devront verser obligatoirement 0,10% de la masse salariale pour alimenter au niveau interprofessionnel le Plan d'accompagnement des chômeurs (PAC). Ils devront consacrer 0,15% pour les groupes à risques. En 1994, une part supplémentaire de 0,05% est consacrée à l'accueil des enfants via le Fonds des équipements et services collectifs (FESC). Il n'y aura pas de nouvelle définition de groupes à risques. Dans les CCT, les secteurs vont définir eux-mêmes les publics cibles, comme la loi les y autorise.

La loi du 3 avril 1995 maintient l'effort en faveur des groupes à risques. La majorité des accords consacrent les sommes prévues à des initiatives de formation soit individuelles, soit organisées par un centre de formation sectoriel ou au versement de primes aux employeurs en cas d'embauche de personnes considérées comme à risque. On constate donc un accroissement des actions menées directement par les entreprises qui peuvent ainsi valoriser le montant de leur cotisation en leur sein.

- Pas d'accord interprofessionnel 1997-1998

Il n'y a pas eu d'accord interprofessionnel 1997-1998, mais l'effort en faveur des groupes à risques est partiellement maintenu. Cet effort est réduit à 0,10% pour combler le déficit dans le régime des prépensions dû au paiement des indemnités complémentaires aux allocations de chômage.

Les politiques initiées par l'accord interprofessionnel 1989-1990, à l'intention des groupes à risques sont vidées de leur substance et réorientées par les secteurs professionnels vers d'autres publics moins vulnérables.

- Accord interprofessionnel 1999-2000

Les partenaires sociaux demandent aux secteurs de prolonger pour la période 1999-2000 l'effort de 0,10% aux mêmes conditions qu'en 1997 et 1998 en faveur de la formation et de l'emploi des personnes appartenant aux groupes à risques et ce au moyen de nouvelles CCT ou de CCT prolongées. Ils demandent aux secteurs de réserver une part significative aux travailleurs à risques, chômeurs, emplois-Smet, apprentis, handicapés et immigrés.

Répartition du versement de cotisations.

Période	Interprofessionnel Emploi-formation	Sectoriel Emploi-formation	PAC	Garde Enfants	ONEM Pensions	Effort Total
89	0,18	(0,18)				0,18
90	0,18	(0,18)				0,18
91	0,25	(0,25)				0,25
92	0,25	(0,25)				0,25
93		0,15	0,10			0,25
94		0,15	0,10	0,05		0,30
95		0,10	0,10	0,05		0,25
96		0,15	0,05	0,05		0,25
97		0,10			0,10	0,20
98		0,10			0,10	0,20
99		0,10				0,10
2000		0,10				0,10

ANNEXE 3

Chiffres relatifs à l'enseignement Communauté française
(année scolaire 94-95) - Source : Service général des statistiques de la Communauté française 1998.

Tableau 1 : Répartition des élèves dans les filières à caractère technique ou professionnelle selon le sexe. Enseignement secondaire de plein exercice.

	Technique		Professionnel	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Enseignement traditionnel inférieur et supérieur	551	879	522	3.795
Enseignement rénové 2 ^e et 3 ^e degré	32.011	26.934	30.409	25.307
Total	32.562	27.813	30.931	29.102
TOTAL GENERAL	60.375		60.033	

Tableau 2 - Nombre total d'inscriptions par sexe dans l'enseignement secondaire supérieur et normal technique (rég. 1 et de la Promotion sociale).

Hommes	Femmes	Total
75.213	97.248	172.461

Tableau 3 : Nombre total d'inscriptions par sexe et par filière technique en professionnel (régime 1 et 2) en Promotion sociale.

	Régime 1 Qualification	Régime 2 Technique	Professionnel	
Hommes	4.235	10.634	11.360	26.229
Femmes	7.958	10.122	10.155	28.235
Total	12.193	20.756	21.515	54.464

ANNEXE 4.

La formation professionnelle publique des adultes.

FOREM.

Tableau 1 : Formation.(en nombre de stagiaires) (1996) partie francophone (en cours + interrompus + terminés).

	Gestion directe	Gestion indirecte	Total	
COISP	6.066	3.040	9.106	
Secondaire	4.068	3.247	7.495] 14.320
Tertiaire	4.221	2.404	6.625	
Total	14.355	8.871	23.226	

Tableau 2. : Forem - Formation (en nombre d'heures stagiaire) (1996) partie francophone.

	Gestion directe	Gestion indirecte	Total
COISP	714.156	1.035.886	1.750.042
Secondaire	1.581.008	1.838.507	3.419.515
Tertiaire	1.057.741	1.442.042	2.479.783
Total	3.352.905	4.296.435	7.649.340

Tableau 2 : Partenariat Forem (id.) - heures/stagiaires en gestion indirecte - (1996).

	COISP	Secondaire	Tertiaire	Total
Entreprises	585.911	1.709.479	1.051.225	3.346.615
Enseignement	449.975	125.472	357.312	932.759
Centres agréés		3.070	13.505	16.575
Etranger		486		486
Total	1.035.886	1.838.507	1.422.042	4.296.435

BRUXELLES - FORMATION

Tableau 1 : Formation (en nombre de stagiaires) (1996) formation débutées + en cours.

COISP	2.883
Secondaire	3.224
Tertiaire	2.924
Total	9.031

Tableau 2 : Formation (en nombre d'heures de stagiaire) - 1996 - décret + partenariat

COISP	129.513
Secondaire	573.142
Tertiaire	898.039
Total	1.600.704

ANNEXE 5

La formation dans les ASBL d'insertion

Nombre d'agrégations : **54**
 Nombre de stagiaires : **2.664**
 Nombre d'heures/stagiaires : $\pm 3.000.000$ (estimation)

Organismes d'Insertion Socio-Professionnel (OISP (1996) - Wallonie. *

Nombre d'agrégations : **64**
 Nombre de stagiaires : ± 10.000 dont ± 4.800 (- 100 heures) et
 ± 3.600 (+ de 300 heures) (estimation)
 Nombre d'heures/stagiaires : $\pm 2.500.000$

* Attention : les centres d'alphabétisation sont comptés dans ces chiffres.

ASBL Insertion/Formation (1996) - Bruxelles.

Nombre d'agrégations : **43** dont 28 associations de formation
 6 AFT
 9 missions locales
 Nombre de stagiaires : **2.919**
 Nombre d'heures/stagiaires : $\pm 1.200.000$ (chiffres 1997).

Alphabétisation (1995-1996).

- Stagiaires :

Bruxelles :	3.705
Wallonie :	<u>2.742</u>
Total :	6.447

- Personnel :

Bruxelles :	133
Wallonie :	<u>162</u>
Total *:	295

* dont 60 % à temps partiel.

Nombre d'heures/stagiaires : Bruxelles : ?
 Wallonie : $\pm 3.000.000$

* Attention : Une partie de ces chiffres fait double emploi avec les chiffres OISP Ils sont cités pour montrer l'importance de la problématique.

ANNEXE 6

Congé - éducation - payé

Le système du congé-éducation payé a pour but la promotion sociale des travailleurs engagés à temps plein dans le secteur privé et ainsi de corriger certaines inégalités sociales pour des travailleurs qui n'ont pu faire des études et de favoriser l'intégration des travailleurs étrangers.

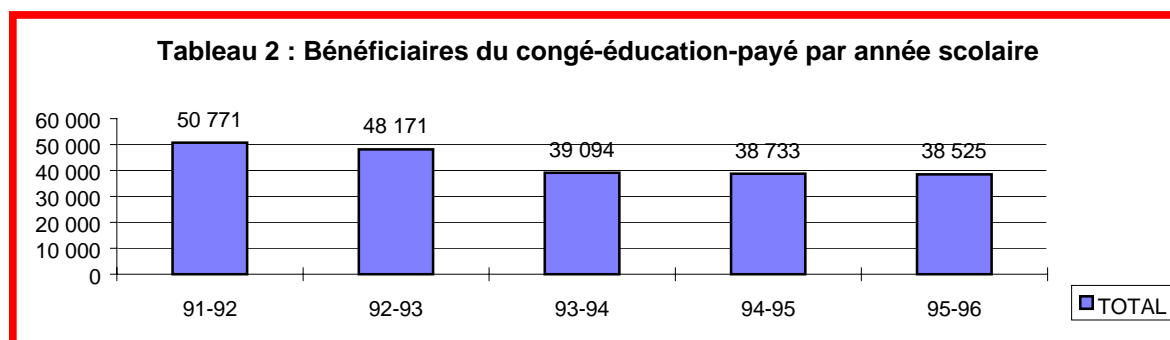
Le congé-éducation comporte le droit de s'absenter du travail pour une durée correspondant aux heures de cours effectivement suivies, sans dépasser un plafond.

Les employeurs sont tenus d'accorder le congé-éducation payé et de le rémunérer, ils obtiennent du Ministère fédéral de l'Emploi et du Travail le remboursement des rémunérations ainsi que les cotisations sociales y afférentes. Les chiffres et tableaux ci-dessous sont tirés du rapport d'évaluation 98 du Ministère de l'Emploi et du Travail.

1. Bénéficiaires du congé-éducation-payé par sexe, par statut et par année scolaire

Tableau 1	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96
Ouvriers					
Hommes	26.429	24.934	20.661	22.121	22.421
Femmes	4.428	4.196	2.875	3.025	2.728
Total	30.857	29.130	23.536	25.146	25.149
Employés					
Hommes	11.106	10.580	9.028	8.088	7.632
Femmes	8.808	8.461	6.530	5.499	5.744
Total	19.914	19.041	15.558	13.587	13.376
TOTAL	50.771	48.171	39.094	38.733	38.525

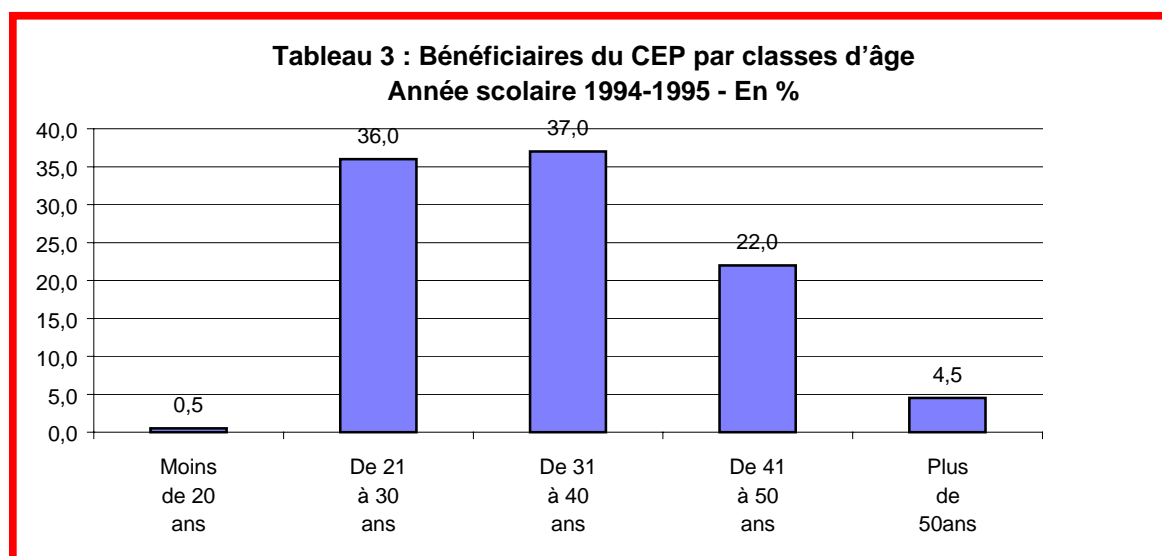
2. Evolution du nombre de bénéficiaires



Depuis 1993, le nombre commence à diminuer sensiblement, suite aux mesures destinées à éliminer les formations qui n'ont pas de finalité professionnelle.

L'impact du congé-éducation payé sur l'ensemble du marché du travail est modeste. En 91-92, seulement 1,96% de l'ensemble des travailleurs du secteur privé ont fait appel au système.

3. Le type de bénéficiaires

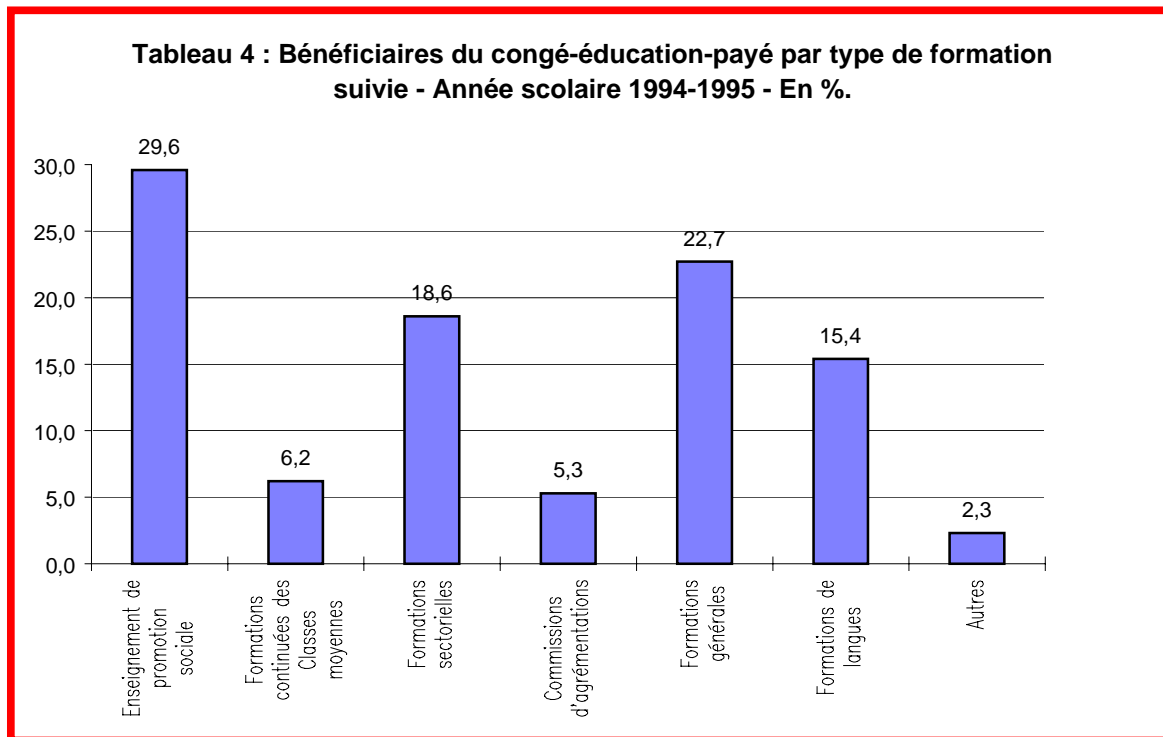


L'âge des bénéficiaires varie peu d'une année scolaire à l'autre. Les travailleurs-étudiants entre 20 et 40 ans représentent la majorité des utilisateurs du congé-éducation-payé.

Les bénéficiaires de plus de 40 ans sont, pour la plupart, des travailleurs engagés dans la vie syndicale de l'entreprise et suivent essentiellement les formations générales organisées par les organisations syndicales.

Les femmes sont sous-représentées parmi les utilisateurs du régime. En 92-93, elles représentaient 26% de l'ensemble, en 93-94, 24% et en 94-95, 22%.

4. Le type de formation



Les formations professionnelles et les formations générales représentent respectivement 83% et 17% des cours suivis.

Par catégories d'enseignement pour l'année scolaire 94-95, ce sont les cours de promotion sociale qui drainent le plus de travailleurs (29,6%). Viennent ensuite les formations générales agréées automatiquement (22,7%), les formations sectorielles (18,6%) et les formations de langues (15,4%).

5. Bénéficiaires par secteur professionnel.

Il existe une grande variété de demandeurs en fonction des secteurs d'activités des employeurs. On constate néanmoins, pour l'année scolaire 1993-1994, que plus de 30% des ressources du congé-éducation-payé ont été versées aux employeurs relevant de la Commission paritaire du secteur métallurgique.

ANNEXE 7

La formation professionnelle des classes moyennes

Tableau 1. : Population (1996) contrats agréés.

	Bruxelles	Wallonie	Total
Apprentissages	619	4.646	5.265
Adaptation	57	338	395
Chef d'entreprises *	1.873	6.138	8.011
Total	2.549	11.122	13.671

* Chiffres de convoqués aux examens.

Tableau 2. : Heures de cours par régions - Apprentissages (1995).

	Cours généraux	Cours professionnels	Cours intégrés	Total
Bruxelles	5.436	12.445	960	18.841
Wallonie	46.359	93.128	1.775	141.263
Total	51.795	105.573	2.735	160.103

Tableau 2 bis : Heures de cours par région-chef d'entreprise 1995.

	Chef d'entreprise			Formation	Total
	Cours généraux	Cours professionnel	Cours intégrés	« accumulée » gestion	
Bruxelles	4.324	6.688	11.236	900	23.148
Wallonie	25.909	52.646	49.509	2.656	130.720
Total	30.233	59.334	60.745	3.556	153.868

Tableau 3 ter : Heures de cours par région 1996.

Bruxelles	59.768 heures
Wallonie	<u>272.516 heures</u>
Total	332.284 heures

ANNEXE 8

La formation professionnelle en entreprise en Belgique

Les tableaux et commentaires ci-dessous sont tirés de la recherche sur la «FPC en entreprise» - Force 10/96.

Tableau 1 : Répartition en % des entreprises formatrices et non formatrices par classes de taille.

	Entreprises. Non formatrices	Entreprises formatrices	TOTAL
Répartition globale	53,9%	46,1%	100%
Répartition par classe de taille			
10-49	55,6 %	44,4 %	100 %
50-99	49,9 %	50,1 %	100 %
100-249	53,2 %	46,8 %	100 %
250-499	23,7 %	76,3 %	100 %
500-999	0,0 %	100,0 %	100 %
1000 et +	0,0 %	100,0 %	100%

On constate que moins de la moitié des entreprises ont un investissement en formation et que parmi celles-ci, les entreprises qui font des efforts réguliers comptent généralement au moins 250 travailleurs.

Tableau 2 : Comparaison par catégorie professionnelle : répartition des participants, taux d'accès et espérances moyennes de formation au sein des entreprises formatrices.

	<u>Cadres</u>	<u>Employés</u>	<u>Ouvriers</u>
Répartition moyenne des participants			
<u>Nbre de participants d'une catégorie</u> *100 Nbre total de participants	21,7%	54,3 %	24,0 %
Répartition moy. de l'effectif des entr. form.			
<u>Nbre de travailleurs d'une catégorie</u> *100 Nombre total de trav. (effectif total)	12,7 %	43,4 %	43,9 %
Taux d'accès moyen			
<u>Nbre de participants d'une catég.</u> *100 Nombre de trav. de cette catégorie	45,1 %	41,0 %	15,4 %
Espérance moyenne de formation			
<u>Nbre d'heures de form. Disp. aux part. d'une</u> <u> catég.</u> Nombre de trav. de cette catégorie	32,1 h.	20,7 h.	8,1 h.

L'analyse de l'évolution des pratiques de formation en entreprise durant ces dix dernières années permet de conclure que malgré une certaine «démocratisation» dans l'accès aux formations, de nombreuses différences persistent entre les formations organisées pour les cadres, les employés et les ouvriers.