CEDEFOP
Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

FR

# Apprendre *en* travaillant

## Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe

CEDEFOP

# Apprendre en travaillant

## Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe

Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne, 2012

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne
sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (http://europa.eu.int).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.

Luxembourg:
Office des publications de l'Union européenne, 2012

ISBN 978-92-896-0697-4
ISSN 1608-7089

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2012
Tous droits réservés.

*Designed by Fotone - Greece*
*Printed in the European Union*

Le **Centre européen pour le développement de la formation professionnelle** (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine. Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÈCE
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
**www.cedefop.europa.eu**

Christian F. Lettmayr, *Directeur faisant fonction*
Hermann Nehls, *Président du Conseil de direction*

# Avant-propos

En cette période de crise économique, nous devons faire face à des défis sans précédent. Ceux-ci exigent des États membres non seulement qu'ils allègent le coût social de la crise, mais également qu'ils préparent le reprise à venir et les années qui suivront. Permettre aux européens d'acquérir les compétences nécessaires pour jeter les bases de l'innovation et pouvoir répondre aux futurs besoins du marché de l'emploi est l'une des conditions *sine qua non* pour surmonter la crise.

Dans ce contexte, il est essentiel d'aider les citoyens européens à gérer efficacement les transitions professionnelles et à accéder aux possibilités de développer leurs compétences. Pour que l'apprentissage tout au long de la vie puisse devenir une réalité pour tous, indépendamment de l'âge ou du niveau de qualification, le lieu de travail doit se transformer en un lieu d'apprentissage privilégié. Mettre en place une culture dans laquelle employeurs et travailleurs attachent une grande valeur aux aptitudes professionnelles et à la formation continue relève de la responsabilité de tous. Les gouvernements et les partenaires sociaux doivent faire en sorte que chacun ait les compétences nécessaires pour répondre aux offres d'emploi qui seront disponibles une fois la crise terminée.

La formation des adultes sur le lieu de travail joue un rôle de premier plan dans les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, la flexicurité et les politiques de l'emploi; elle contribue également aux mesures destinées à améliorer la capacité d'innovation, la compétitivité et la faculté d'adaptation des entreprises aux changements sectoriels. Comment pouvons-nous mieux harmoniser et coordonner les politiques relatives à la formation des adultes pour une synergie et une efficacité accrues? Ce rapport appelle à la mise en place de synergies solides entre les politiques et les programmes d'innovation, de recherche, de développement des entreprises et de formation qui doivent être menés de concert. Il se fonde sur l'ensemble des recherches réalisées par le Cedefop entre 2003 et 2010.

En présentant les principaux progrès accomplis dans le domaine de la formation sur le lieu de travail, les solutions qui se sont révélées efficaces, les dilemmes, et les points qui demandent encore à être améliorés, nous espérons ouvrir la voie au débat, stimuler la recherche et encourager l'action afin d'élargir l'offre d'éducation et de formation sur le lieu de travail. Tous les

partenaires essentiels – partenaires sociaux, gouvernements, prestataires d'éducation et de formation, acteurs du marché du travail, organisations de la société civile et individus eux-mêmes – doivent être conscients de leurs responsabilités respectives dans la mise en place de «compétences nouvelles pour des emplois nouveaux».

Le Communiqué de Bruges a désigné l'apprentissage sur le lieu de travail comme l'un des domaines appelant une attention politique accrue et la mise en œuvre de mesures stratégiques. Le présent rapport apporte une précieuse contribution au débat politique sur la manière d'élargir l'offre d'apprentissage sur le lieu de travail et de créer un environnement professionnel qui favorise le développement des compétences. Il formule des propositions pour l'élaboration de stratégies efficaces et durables en matière de formation sur le lieu de travail. Le Cedefop espère ainsi ouvrir de nouvelles pistes de recherche et d'action qui permettront de donner une dimension nouvelle à la formation sur le lieu de travail, un élément essentiel de la thématique de l'institution en 2012-2014.

Outre sa contribution directe aux objectifs à court terme pour les années 2011-2014 définis dans le Communiqué de Bruges, ce rapport apporte également son appui à la mise en œuvre du plan d'action pour l'éducation et la formation des adultes de la Commission européenne.

Christian Lettmayr
*Directeur faisant fonction*

## Remerciements

Le présent rapport est le reflet des efforts déployés par le Cedefop pour que soit reconnu le rôle primordial que jouent le lieu de travail et la formation continue dans l'apprentissage tout au long de la vie et les stratégies en faveur de l'emploi. Cette analyse fait le point sur les recherches menées par le Cedefop entre 2003 et 2010 dans des domaines fondamentaux pour la formation des adultes: gouvernance et régions apprenantes; rôle des partenaires sociaux dans les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie; formation dans les PME; mécanismes de partage des coûts en appui à la formation continue; nouveaux rôles des enseignants de l'EFP et des formateurs en entreprise; nouveaux besoins en matière de compétences et développement professionnel; besoins de formation des travailleurs seniors; orientation tout au long de la vie; validation de l'apprentissage non formel et informel.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le Dr Rocío Lardinois de la Torre (Cedefop), qui a rédigé ce rapport et réalisé les recherches documentaires et les analyses sur lesquelles il se fonde.

Nos remerciements vont également à Mika Launikari, chef de projet au Cedefop, pour son précieux retour d'information sur l'orientation tout au long de la vie, ainsi qu'à Katja Nestler et Marco Serafini de l'équipe Statistiques du Cedefop. Merci à Patrycja Lipińska, chef de projet pour le financement de l'EFP, d'avoir validé les informations relatives aux mécanismes de partage des coûts et suggéré des améliorations. Et merci également à Jasper Van Loo, chef de projet au Cedefop, qui a partagé avec nous les conclusions de recherches non publiées sur les besoins de formation des travailleurs seniors.

Un merci particulier à Jens Bjørnåvold, Cedefop, qui a révisé l'ensemble du rapport et formulé d'intéressantes suggestions en vue de son amélioration.

Nous exprimons également notre gratitude aux experts du Cedefop qui ont participé le 14 octobre 2009 à une réunion sur cet examen de l'éducation et de la formation des adultes, pour leurs remarques constructives, leurs questions délicates et leurs suggestions précieuses à un stade précoce du processus d'élaboration du présent rapport.

Merci enfin à Yvonne Noutsia et Christine Nychas pour le soutien technique qu'elles ont apporté à la préparation de cette publication.

# Table des matières


Avant-propos 1
Remerciements 3
Liste des tableaux et graphiques 6
Synopsis 7

**1. Apprendre en travaillant** 13
1.1. Introduction: la contribution de la formation sur le lieu de travail à la reprise économique 13
1.2. Stratégies en matière de flexicurité et d'apprentissage tout au long de la vie: reconstruire le contrat social entre les citoyens et l'État 17
1.3. Développement des compétences et formation sur le lieu de travail: stratégies transversales prioritaires 20
1.4. Le rapport: structure et concepts sous-jacents 24

**2. Former ou ne pas former?** 27
2.1. Introduction 27
2.2. Former ou ne pas former: le point de vue de l'entreprise 28
2.3. Se former ou ne pas se former: le point de vue de l'employé 31
2.3.1. Qui participe à l'éducation et à la formation formelles et non formelles? Réalités et chiffres 31
2.3.2. L'entreprise accentue-t-elle les inégalités en matière de participation à l'éducation et à la formation? 36
2.4. La formation sur le lieu de travail: quels objectifs? 38
2.4.1. Apprentissage informel ou plus formalisé: comment former? 38
2.4.2. Pourquoi les entreprises forment-elles? Innovation, ou exigences de sécurité? 42
2.5. Conclusions et messages politiques 44

**3. Vers un apprentissage sur le lieu de travail plus accessible** 46
3.1. Introduction 46
3.2. Prendre en considération les intérêts des employeurs et des travailleurs dans l'élaboration des incitants financiers 47

3.3. Les bases de l'apprentissage: compétences essentielles sur le lieu de travail 52
3.4. Donner aux travailleurs le pouvoir et la motivation de suivre une formation 54
3.4.1. Vers une plus grande transparence des compétences acquises sur le lieu de travail 55
3.4.2. Une orientation professionnelle pour de meilleurs choix d'apprentissage et de carrière 58
3.5. Mettre en place une politique et des stratégies d'apprentissage en entreprise cohérentes 61
3.5.1. Politiques visant à accroître la participation des travailleurs seniors aux formations 62
3.5.2. Des environnements professionnels propices à l'apprentissage 62
3.6. Conclusions et recommandations 65

**4. Dialogue social autour de l'éducation et de la formation des adultes** 67
4.1. Introduction 67
4.2. Élargir l'accès à l'éducation et à la formation à travers les négociations collectives 69
4.3. Motiver les travailleurs à poursuivre leur apprentissage sur le lieu de travail 71
4.4. Conclusions et messages politiques 76

**5. Soutenir le développement des compétences dans les PME** 78
5.1. Introduction 78
5.2. Développer des méthodes de formation adaptées aux PME 80
5.3. Le partenariat au service de la formation dans les PME 83
5.4. Conclusions et messages politiques 86

**6. L'éducation et la formation des adultes dans le cadre de restructurations socialement responsables** 87
6.1. Introduction 87
6.2. Stratégies de partenariat dans le cadre de restructurations socialement responsables 89
6.3. Adapter la formation et l'orientation professionnelle aux besoins 91

6.4. Défis politiques associés à la formation des adultes dans le cadre de restructurations socialement responsables 93
6.5. Conclusions et messages politiques 95

**7. Les formateurs en entreprise, facteurs essentiels de qualité** 97
7.1. Introduction 97
7.2. Garants d'une formation de qualité, avec un statut professionnel pourtant peu élevé 98
7.3. Vers un rôle élargi et une refonte des compétences pour les formateurs en entreprise 100
7.4. Exemples de réussite dans la formation des formateurs 103
7.5. Pour une formation en entreprise de meilleure qualité 105
7.6. Conclusions et messages politiques 107
Conclusions 110
Définitions 119
Bibliographie 122

# Liste des tableaux et graphiques

**Tableaux**

1 Participation à l'éducation et la formation des 25-64 ans par statut professionnel et par profession, 2007 33
2 Participation à l'éducation et la formation formelles et non formelles par pays, par sexe et par tranche d'âge, 2007 34
3 Participation à la formation par secteur économique, par catégorie professionnelle, par tranche d'âge et par type de contrat (%) 35

**Graphiques**

1 Principaux obstacles entravant la participation à l'éducation et la formation, 2007 32

# Synopsis

Le rapport du Cedefop intitulé *Apprendre en travaillant: Expériences fructueuses de formation sur le lieu de travail en Europe* propose un aperçu des principales tendances dans la formation des adultes sur leur lieu de travail. Il fait le point sur un ensemble de recherches menées par le Cedefop entre 2003 et 2010 dans des domaines fondamentaux pour la formation des adultes: gouvernance et régions apprenantes; rôle des partenaires sociaux dans les politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie; formation dans les PME; mécanismes de partage des coûts en appui à la formation continue; rôle naissant des enseignants de l'EFP et des formateurs en entreprise; nouveaux besoins en matière de compétences et développement professionnel; besoins de formation des travailleurs seniors; orientation tout au long de la vie; validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles. Ce tour d'horizon de la formation sur le lieu de travail présente et examine quatre éléments moteurs pour l'élaboration de politiques et de stratégies de formation et d'éducation des adultes aux niveaux européen, national, régional et sectoriel:

- les politiques publiques qui combinent un ensemble de mesures d'appui, de services et d'incitants visent à la fois à élargir l'accès à l'offre de formation sur le lieu de travail et à accroître la participation des adultes à l'éducation et à la formation, les services d'orientation et de conseil jouant ici un rôle prépondérant;
- les contributions des partenaires sociaux à l'amélioration et à l'élargissement de l'offre de formation sur le lieu de travail, au moyen de conventions collectives et de mesures spécifiques dans l'environnement professionnel qui incitent les travailleurs à poursuivre leur apprentissage, à franchir de nouvelles étapes et même à acquérir de nouvelles qualifications;
- les initiatives sectorielles et les partenariats mis en place par les entreprises, au sein desquels le développement des compétences professionnelles constitue un moyen de stimuler l'innovation et la croissance économique et d'anticiper et de gérer les mutations et les restructurations sectorielles, en mettant particulièrement l'accent sur les PME;
- l'évolution professionnelle des formateurs en entreprise, en vue d'améliorer la qualité et la pertinence des initiatives de développement des compétences pour les travailleurs.

En se penchant sur les principaux facteurs de succès et les grands défis liés à l'éducation et à la formation sur le lieu de travail, ce rapport passe en revue un ensemble de politiques, partenariats stratégiques, structures et instruments efficaces qui visent à élargir l'offre de formation pour les adultes sur le lieu de travail. Il est essentiel, si l'on veut développer la participation des travailleurs à des formations, de combiner un éventail d'incitants, de stratégies d'apprentissage et de services, notamment la validation de l'apprentissage non formel et informel et l'orientation professionnelle. La participation d'un grand nombre d'acteurs aux niveaux national, régional, local et sectoriel est indispensable pour faire progresser la participation, s'attaquer aux déséquilibres qui existent entre les différentes catégories d'apprenants adultes au plan de l'âge, de l'appartenance sociale et du niveau d'éducation, et élargir l'offre et la qualité des formations destinées aux adultes. Ce rapport livre des exemples de bonnes pratiques, de réponses novatrices et de politiques efficaces dans le domaine de la formation des adultes sur lesquelles les responsables politiques aux niveaux régional et national, les partenaires sociaux, ainsi que les prestataires de formation et d'orientation pourront s'appuyer en les utilisant comme exemples.

La formation des adultes sur le lieu de travail est au carrefour des grandes évolutions politiques dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie, et concernant également le taux d'activité des travailleurs seniors et l'acquisition des «nouvelles compétences» qui seront indispensables aux «nouveaux emplois» qui verront le jour une fois que l'Europe sortira de la crise économique. Ce rapport se base sur des exemples concrets de pratiques et de politiques, et propose une série de mesures pour améliorer la participation à l'offre de formation sur le lieu de travail. La partie suivante résume certaines des conclusions et messages essentiels.

Souvent, la formation en entreprise a tendance à mettre l'accent sur les tâches quotidiennes des salariés et non sur le renforcement de leur employabilité au moyen de l'acquisition de compétences pouvant être transférées à d'autres environnements professionnels, entreprises, secteurs et emplois. En outre, les efforts de formation en entreprise visent le plus souvent prioritairement les fonctions supérieures, qui sont habituellement occupées par les collaborateurs les mieux formés. Les adultes peu qualifiés participent à moins de formations et accomplissent moins de tâches à fort potentiel d'apprentissage. L'un des défis majeurs consiste à accroître la participation des groupes peu qualifiés dans la formation en entreprise. Face à un marché du travail de plus en plus exigeant, tous les travailleurs doivent acquérir une large gamme de compétences sociales et professionnelles,

et ce quel que soit leur niveau d'éducation. L'apprentissage sur le lieu de travail et la formation continue ont un rôle central à jouer dans les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et les politiques de l'emploi.

Le dialogue social a lui aussi un rôle important à jouer dans les programmes de formation sur le lieu de travail, et les conventions collectives peuvent garantir le droit des travailleurs de bénéficier d'une orientation professionnelle et d'une formation continue à différents points-charnières de leur vie professionnelle. La portée, l'étendue et la forme des négociations collectives concernant l'apprentissage tout au long de la vie au sein de l'entreprise sont fortement influencées par la spécificité des relations entre partenaire sociaux dans le pays concerné: la position centrale – ou non – de l'apprentissage tout au long de la vie dans le dialogue social et les négociations collectives, ainsi que la place des partenaires sociaux dans l'élaboration des normes professionnelles, des certifications et des systèmes et programmes de formation. Si les employeurs contribuent au processus en investissant dans le développement des compétences de leurs travailleurs, ils peuvent également mettre en place un environnement propice à l'apprentissage dans lequel tous les employés sont encouragés à participer à des formations et qui intègre l'apprentissage dans les tâches liées à la fonction. Les types de politiques en matière de ressources humaines et d'organisation du travail mis en place par les entreprises peuvent contribuer aux programmes publics visant le développement des capacités professionnelles, ou avoir l'effet inverse, en désactivant la capacité des travailleurs à apprendre. Les stratégies nationales et sectorielles en faveur du développement des compétences doivent davantage tenir compte de l'organisation du travail dans les entreprises.

Les organisation syndicales ont elles aussi un rôle à jouer dans l'émergence d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie sur le lieu de travail, en recensant, en collaboration avec les employeurs, les pénuries de compétences et les besoins de formation, dans l'entreprise et au niveau sectoriel, et en aidant les travailleurs à acquérir des compétences transférables de manière à accroître leur employabilité ou leur disposition à évoluer ou à changer de poste chez leur employeur actuel. Les syndicats mettent également en place des services d'orientation et de formation pour aider leurs membres à faire face aux changements sectoriels et organisationnels, à anticiper un éventuel licenciement ou à planifier leur retraite. Même si les syndicats ont compris que le développement des compétences et l'orientation professionnelle peuvent constituer un moyen de renouveler leur «clientèle» et d'attirer de nouveaux membres, le maintien de l'employabilité de leurs membres par

le développement des compétences n'est pas encore au programme des négociations collectives dans de nombreux pays européens.

Les politiques publiques qui soutiennent l'apprentissage des adultes et la mise en place d'initiatives de formation dans l'entreprise peuvent avoir des objectifs contradictoires: d'un côté les pouvoirs publics cherchent à améliorer l'employabilité et la mobilité des travailleurs entre entreprises, secteurs, voire professions, et de l'autre les entreprises ont tendance à se focaliser sur les employés occupant des postes de rang plus élevé et sur des besoins de formation très pointus en lien direct avec les processus productifs. Ces conflits d'intérêts entre les plans de formation de l'entreprise et les priorités des pouvoirs publics peuvent porter préjudice aux employés «moyennement qualifiés», qui ont eux aussi besoin de planifier leur évolution professionnelle en fonction de la future demande de compétences. En plus de renforcer les aptitudes qui sont directement liées à leur fonction, les travailleurs doivent également élargir les compétences essentielles que sont la communication, l'autogestion, le travail en équipe, le potentiel créatif, l'esprit d'initiative et la capacité de continuer à apprendre et de gérer le changement.

Allouer des subventions pour la formation continue et exhorter les employeurs à proposer plus de formations peut se révéler insuffisant pour faire progresser le nombre des entreprises qui donnent à leur personnel la possibilité de se former. Actuellement, la méconnaissance des besoins en matière de formation constitue un obstacle de taille au développement des compétences en entreprise, qu'il s'agira de lever par des mesures stratégiques appropriées. L'augmentation des incitants et la diversification de l'offre de formation n'auront qu'un effet limité sur le comportement des entreprises en la matière si elles ne s'accompagnent pas d'un appui approprié en termes d'évaluation des besoins, aux niveaux de l'entreprise et du secteur, et d'activités de sensibilisation au retour sur l'investissement consenti. En outre, c'est lorsque les entreprises fournissent de nouveaux produits et services et adoptent de nouvelles technologies, de nouvelles méthodes de production et de nouveaux processus de travail que le besoin de formation se fait le plus sentir. Comme l'innovation au sein de l'entreprise et le développement des compétences se renforcent mutuellement, les politiques en matière d'innovation et la mise en œuvre des programmes de formation devraient être assurées en parallèle.

De nouvelles mesures doivent être prises pour encourager la formation au sein des PME, sachant que ces dernières étaient, avant la crise économique, la principale source de création d'emploi et l'un des moteurs de la croissance économique. Aider les PME à transférer et à s'adapter à l'innovation et aux

nouvelles technologies pourrait permettre de les sensibiliser aux besoins en matière de formation et aux avantages de l'actualisation des compétences.

Toute politique de développement des compétences fructueuse doit prendre en compte à la fois la qualité de la formation proposée aux entreprises et les compétences des formateurs. Cela s'applique aux initiatives nationales et sectorielles visant à promouvoir les possibilités de formation sur le lieu du travail ou à la préparation de la reprise économique par le développement des capacités des travailleurs. Dans les modes d'apprentissage peu formalisés, tels que la formation sur le terrain, les formateurs peuvent contribuer à transformer l'organisation du travail en un système dans lequel les travailleurs sont à même de poursuivre le développement de leurs compétences tout en s'acquittant de leurs tâches professionnelles et en saisissant les possibilités d'apprentissage qui font partie intégrante des processus de travail. Ici, le rôle premier des formateurs n'est plus de transmettre à leurs collègues de vastes connaissances professionnelles, mais de les aider à apprendre dans l'exercice de leurs fonctions, de faciliter les processus d'apprentissage au sens large et de stimuler les capacités d'apprentissage. Lorsque la formation est plus formelle, les enjeux sont différents, car les participants à la formation continue peuvent avoir une idée précise de ce qu'ils veulent apprendre, dans quel but et comment cet apprentissage doit s'organiser. Conformément à une vision consumériste de l'apprentissage, ils en «veulent pour leur argent» ou pour le temps investi dans la formation. Si cette attitude met les prestataires et les formateurs sous pression, elle peut aussi contribuer à renforcer l'efficacité de la formation et la rendre plus ciblée.

La combinaison de différents incitants, services et mesures politiques, tant pour les employeurs que pour les travailleurs, est essentielle pour encourager la participation à la formation et la volonté des entreprises de développer les compétences. Seule une meilleure coordination des ressources existantes permettra d'adapter les initiatives de développement des compétences aux besoins de l'employeur, tout en personnalisant les services afin qu'ils correspondent aux besoins et à la situation de chaque employé. Améliorer la pertinence et la réactivité de la formation continue et de l'apprentissage moins formel sur le lieu de travail implique de combiner de multiples mesures politiques, sources d'expertise, incitants financiers et services d'apprentissage, de partager les responsabilités et de développer les partenariats afin de concevoir et de mettre en œuvre des mesures pratiques dans les entreprises. L'ambition est également de mettre en place des synergies solides entre les stratégies de renouvellement économique, les politiques en matière d'innovation et les programmes en faveur de l'emploi

et du développement des compétences. La contribution de la formation des adultes à des domaines d'action essentiels comme la flexicurité, l'innovation dans l'entreprise et les politiques relatives aux aménagements de fin de carrière est largement reconnue. Il reste cependant nécessaire d'améliorer la coopération et la complémentarité entre les politiques nationales, les stratégies régionales, sectorielles et locales, et les mesures et services qui sont liés à l'apprentissage des adultes.

CHAPITRE 1

# Apprendre en travaillant

## 1.1. Introduction: la contribution de la formation sur le lieu de travail à la reprise économique

La formation des adultes en contexte professionnel est un élément constitutif de l'éducation et la formation tout au long de la vie et des politiques du marché du travail en Europe. Ce chapitre présente le contexte politique européen et porte sur la contribution de la formation sur le lieu de travail aux stratégies de relance économique, aux stratégies de flexicurité et aux politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie.

Avant la crise économique, les investissements consentis par les entreprises pour la formation avaient diminué dans certains États membres de l'Union européenne, même si cette tendance n'était pas commune à l'ensemble de l'Europe (Cedefop, 2010b). Le lieu de travail était devenu un important pourvoyeur d'apprentissage, et près de la moitié de ceux qui avaient suivi une ou des formation(s) dans l'Union européenne l'avaient fait avec le soutien de leur employeur (Eurostat, 2009a). L'offre de formation était, dans une large mesure, influencée par les besoins en matière d'emploi et initiée par les employeurs.

Aucune étude ne permet encore de savoir dans quelle mesure, en Europe, la récession affecte le comportement des employeurs en matière de formation continue et de quelle manière les politiques actuelles qui encouragent le développement des compétences comme moyen de sortir de la crise influencent le lieu de travail. La récession risque d'invalider les analyses relatives au comportement et aux tendances des entreprises en matière de formation réalisées avant la crise. Elle pourrait favoriser l'émergence d'un système de production transformé et entraîner le déclin de certains secteurs économiques tandis que d'autres en sortiront plus forts. D'ores et déjà, les entreprises comme les travailleurs ont besoin de soutien et d'encouragement pour s'adapter aux changements du marché du travail, et le développement des compétences est, à cet égard, essentiel (Commission européenne, 2010a). Il devient aujourd'hui impératif de donner aux travailleurs les compétences qui jetteront les bases de la reprise économique et correspondront aux besoins futurs du marché de l'emploi.

Dans une période d'incertitude économique, les employeurs peuvent avoir tendance à réduire l'offre de formation pour leurs employés, voire même à la supprimer. Parallèlement, la pression économique peut produire l'effet inverse et forcer les entreprises à explorer de nouveaux marchés et à changer de stratégie commerciale, donnant ainsi naissance à de nouveaux besoins de formation. Les entreprises fonctionnant sur des marchés en difficulté peuvent maintenir leur offre de formation s'ils l'estiment nécessaire au maintien de leur compétitivité. En adoptant des stratégies commerciales plus ambitieuses et en introduisant de nouveaux modèles de production et d'organisation du travail, les entreprises prennent mieux conscience de leurs lacunes en matière de compétences, et la nécessité de continuer à former leur personnel devient alors une évidence. Il se pourrait donc que les turbulences économiques actuelles améliorent la réceptivité et la capacité de réaction des gouvernements, des entreprises et des individus en matière d'amélioration des compétences à des fins de compétitivité.

Le développement des compétences joue un rôle considérable dans les stratégies visant à sortir l'Union européenne de la crise; celles-ci poursuivent inévitablement des objectifs à long et à moyen terme contrastés, qu'il est parfois difficile de concilier. À court terme, les États doivent à tout prix réduire les effets les plus immédiats de la crise au moyen de politiques actives sur le marché du travail. Dans le même temps, des ressources suffisantes doivent être allouées aux stratégies à long terme qui jetteront les bases de la relance. Le financement de la formation tout au long de la vie est une question cruciale, dans un contexte où tant les budgets publics que privés sont radicalement amputés. Le défi pour les politiques gouvernementales est de parvenir à limiter les effets de la crise tout en protégeant la cohésion sociale et le contrat social entre l'État et le citoyen, et en faisant en sorte d'éviter que les contraintes budgétaires actuelles n'empêchent les entreprises de reprendre le chemin de la croissance et de l'innovation. Si la crise a touché différemment les économies européennes et appelle donc des stratégies nationales différentes, les États membres ont défini des objectifs communs en matière d'emploi qui ne peuvent être atteints sans un apport solide de la formation et de l'éducation. Les stratégies visant à empêcher que le chômage ne devienne structurel, à faciliter les transitions professionnelles, à garantir une meilleure adéquation entre emplois et compétences, à adapter l'amélioration des compétences aux besoins du marché et à accroître le taux d'emploi des jeunes, des femmes, des travailleurs seniors et des immigrants illustrent bien ce phénomène (Conseil de l'Union européenne, 2010).

Les politiques actives du marché de l'emploi et l'investissement dans la formation tout au long de la vie semblent avoir contribué de manière positive à l'effort de relance déployé pour sortir de la crise. Pourtant, de nombreux citoyens et résidents de l'Union européenne ne possédant qu'un faible niveau de qualification risquent encore d'être laissés pour compte. En conséquence, comme le souligne le rapport sur l'état d'avancement des plans européens de relance économique, la coopération entre les services publics de l'emploi, les partenaires sociaux et les prestataires de formation est indispensable pour mieux adapter les initiatives de formation aux besoins changeants du marché de l'emploi, une attention particulière devant être accordée à l'intégration professionnelle des travailleurs récemment licenciés et des groupes vulnérables (Commission européenne, 2009a). Face à des changements structurels de plus en plus rapides, la formation des adultes, sous toutes ses formes, peut contribuer à l'employabilité des individus qui ont intégré le marché du travail avec un faible niveau d'éducation formelle; toutefois, les effets des initiatives de développement des compétences ne seront pas perceptibles immédiatement.

Avant que la crise ne frappe de plein fouet, le part des emplois exigeant un niveau élevé de qualifications était en augmentation, tandis que la part de ceux ne nécessitant qu'un niveau faible, voire pas de qualifications, diminuait de manière constante (Cedefop, 2008b; 2010a; 2010b). On estime que la part des emplois pour lesquels un niveau élevé de connaissances et de qualifications est requis (dirigeants, professions intellectuelles, techniciens) devrait augmenter au cours des dix prochaines années, pour atteindre 42 % environ du marché total de l'emploi en 2020 (Cedefop, 2010a). Cette tendance a des répercussions considérables pour les groupes vulnérables et les personnes confrontées aux multiples obstacles du marché de l'emploi. Il serait toutefois illusoire de penser que chaque emploi exige un niveau élevé de compétences nouvelles; nos économies semblent de plus en plus caractérisées par une polarisation du marché du travail, avec d'un côté les emplois à forte intensité de connaissances et de qualifications et de l'autre les fonctions plus répétitives et exigeant peu de compétences (Eurofound, 2008b; Cedefop, 2008a). S'ils veulent mettre toutes les chances de leur côté, les travailleurs devront posséder une bonne faculté d'adaptation et, de préférence, un niveau élevé de qualifications. Cela ne signifie pas que la demande de travailleurs moins qualifiés disparaîtra, mais ces derniers seront plus susceptibles d'être employés dans des segments moins stables du marché du travail, d'occuper des emplois plus précaires, dans des industries ou des secteurs en moins bonne santé (Cedefop, 2006).

Il convient toutefois de rappeler que la forte demande de remplacements signifiera que de nombreux emplois à faible niveau de qualifications resteront disponibles dans l'avenir. Effectuer des projections en matière d'emploi et de compétences en période de crise économique est un exercice périlleux, car le retour aux niveaux d'emploi d'avant la crise pourrait prendre plusieurs années (Conseil de l'Union européenne, 2010). Le nombre réel d'emplois créés dépendra de l'environnement économique mondial, et la crise économique que nous connaissons aujourd'hui laisse envisager les scénarios les plus pessimistes. Certains emplois ne seront pas rétablis, certaines compétences deviendront obsolètes, certaines qualifications seront devenues inutiles; de nombreux secteurs, des industries et des professions pourraient connaître des restructurations massives. Les travailleurs hautement ou moyennement qualifiés pourraient eux aussi éprouver des difficultés à trouver un emploi qui corresponde à leurs qualifications, et seraient alors forcés d'accepter des emplois pour lesquels le niveau de compétences exigé est moins élevé. Selon les estimations du Cedefop, un fossé devrait se creuser entre l'offre et la demande de travailleurs qualifiés, et la proportion de travailleurs surqualifiés pour leur emploi devrait augmenter (Cedefop, 2010a). Ces conclusions indiquent une inadéquation entre le nombre d'emplois nécessitant des qualifications et le nombre des travailleurs qualifiés, entre les compétences disponibles et les compétences demandées, phénomène plus aigu encore en période de récession.

La crise va accroître le risque de chômage de longue durée dans les années à venir, et mettre à mal les perspectives d'emploi des groupes particulièrement vulnérables comme les jeunes, les migrants et les travailleurs peu qualifiés (Conseil de l'Union européenne, 2010). Elle expose les pouvoirs publics à des dilemmes politiques, car les chômeurs possédant un haut niveau de qualifications peuvent également avoir besoin de renforcer leurs qualifications ou d'en acquérir de nouvelles pour pouvoir tirer profit de la reprise économique à venir. La crise économique et financière a eu des effets dévastateurs sur le marché du travail européen, avec plus de sept millions de pertes d'emplois estimées pour la période 2009-2010 et un taux de chômage qui devrait atteindre plus de 10 % à la fin de l'année 2010 (Commission européenne, 2010c). Malgré des signes de reprise au sein de l'UE, les effets positifs sur le marché du travail ne se feront pas sentir dans l'immédiat et les perspectives d'emploi restent sombres (Conseil de l'Union européenne, 2010). Bien que la nature et la gravité de la crise diffèrent grandement selon la structure économique et la situation qui prévalaient avant qu'elle ne frappe, les États membres, s'ils veulent retrouver le chemin de la croissance, doivent

admettre l'importance de renforcer et de resserrer les liens entre les trois pôles du triangle de la connaissance: les entreprises, la recherche et la formation (Commission européenne, 2009a). Pour construire une économie compétitive sur la scène internationale, les politiques devront viser autant à élever les ambitions des employeurs, par la création d'environnements de travail hautement performants produisant des biens et services d'excellente qualité, qu'à améliorer l'offre de compétences (Commission britannique pour l'emploi et les compétences, 2009).

Dans une période de récession économique, seul un «activisme des compétences» permettra aux gouvernements d'éviter les défaillances du marché, en garantissant que l'offre de formation répond à la demande complexe de compétences dans les secteurs stratégiques (Commission européenne, 2009f, p. 13). L'Europe sortira probablement de la crise économique marquée de profonds changements sectoriels et devra opérer un transfert de ses ressources humaines des secteurs les moins compétitifs vers de nouveaux moteurs de croissance économique. Les plans européens de relance soulignent que les politiques du marché de l'emploi, en synergie avec les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et de développement des compétences, devront préparer la transition vers de nouveaux emplois une fois la crise terminée (Commission européenne, 2008a). On estime que l'anticipation, la mise à jour des compétences et l'adéquation aux besoins du marché de l'emploi permettront de créer des emplois plus nombreux et de meilleure qualité lorsque la reprise se profilera.

## 1.2. Stratégies en matière de flexicurité et d'apprentissage tout au long de la vie: reconstruire le contrat social entre les citoyens et l'État

Le développement des compétences joue un rôle de premier plan dans les stratégies dites de «flexicurité». Ces stratégies visent à accroître la flexibilité des marchés de l'emploi et de l'organisation du travail au sein de l'entreprise, tout en améliorant l'emploi et la sécurité sociale, particulièrement pour les groupes les plus vulnérables. L'idée centrale sous-tendant le concept de flexicurité est que la flexibilité et la sécurité se renforcent mutuellement et devraient donc aller de pair. La flexibilité sur le marché de l'emploi, l'organisation du travail et les tâches liées à la fonction devraient

s'accompagner de la garantie d'une sécurité sociale (y compris salariale), d'un bon équilibre entre vie privée et vie professionnelle et d'une sécurité d'emploi, grâce à une transition efficace entre emplois et entre le chômage et le travail (Conseil de l'Union européenne, 2007; Eurofound, 2008b).

> «La flexicurité concerne les transitions et ajustements au sein d'une entreprise (flexicurité interne) ainsi que les transitions d'un emploi à l'autre et entre emploi salarié et profession indépendante (flexicurité externe). Des lieux de travail de qualité et bien encadrés, une bonne organisation du travail, des structures d'information et de consultation et l'amélioration constante des compétences sont autant de facettes du concept de flexicurité. Celui-ci suppose des mesures permettant de maintenir et d'améliorer la capacité de travail et d'offrir la possibilité de concilier vie professionnelle et vie familiale» (Groupe d'experts sur la flexicurité, 2007, p. 11).

Le développement des compétences et la formation continue contribuent dans une large mesure aux objectifs de flexicurité, en assurant une meilleure transférabilité des compétences des travailleurs d'un employeur à l'autre. Plutôt que de s'évertuer à sauvegarder un emploi qui finira de toute façon par disparaître, le concept de flexicurité part du principe que c'est le travailleur qui a besoin de protection et de soutien, pour une transition fructueuse au sein de son entreprise ou vers un autre employeur (Commission européenne, 2010c). La formation continue et l'orientation professionnelle jouent un rôle primordial pour faciliter les transitions sur le marché du travail et garantir une meilleure sécurité d'emploi. Accroître la flexibilité du marché sans garantir la sécurité des transitions par la formation et l'orientation, ou sans protéger le bien-être des travailleurs, pourrait sonner le glas de la cohésion sociale et préjudicier le contrat social entre les citoyens et l'État; les gouvernements et les partenaires sociaux doivent, à cet égard, faire preuve de vigilance. Les changements à mi- carrière se faisant plus fréquents, les autorités publiques, les partenaires sociaux, les prestataires de formation et les entreprises doivent envisager de nouvelles réponses aux questions de savoir quand, comment, où et par qui les formations devront être dispensées et financées, étant donné que la flexibilité de l'accès à la formation devra s'accompagner d'une flexibilité dans l'organisation du travail (Commission européenne, 2010d).

La flexicurité repose sur quatre composantes, qui doivent être équilibrées et prises en compte simultanément: souplesse et sécurisation des dispositions contractuelles, efficacité des politiques actives du marché du travail, fiabilité et réactivité des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie, et enfin, soutien et productivité du dialogue social (Groupe d'experts sur la flexicurité, 2007). La formation des adultes, sous ses diverses formes, et l'orientation

professionnelle sont les pierres angulaires du concept de flexicurité. En Suède, les partenaires sociaux ont négocié un vaste éventail d'accords relatifs à la sécurité de l'emploi, parmi lesquels des fonds de transition, dans le but de gérer efficacement la restructuration des entreprises; cette stratégie a reçu le nom de «transicurité». Les travailleurs déplacés peuvent recevoir, outre une orientation professionnelle, la possibilité de poursuivre leur formation, tout en bénéficiant d'une compensation financière pour les revenus qu'ils ont perdus. Dans ce contexte, les travailleurs qui n'ont pas été licenciés se voient également offrir une formation en cas de changement structurel, afin de maintenir leurs compétences à niveau (Cedefop, 2010e).

Les stratégies de flexicurité et leur mise en œuvre pratique (y compris le développement des capacités) doivent s'adapter aux contextes nationaux, et en particulier aux systèmes de relations industrielles: une approche monolithique n'est dès lors pas appropriée. La flexicurité, en tant que stratégie combinant différentes mesures politiques, concilie les besoins des travailleurs (mise à jour des compétences, maintien ou retour sur le marché de l'emploi) et la demande des entreprises d'une main-d'œuvre mieux formée capable de gérer les changements sur le lieu de travail.

> «Un niveau élevé d'adaptabilité et de flexibilité sert les intérêts tant des employeurs que des employés. La flexibilité permet aux employés de combiner travail et responsabilités familiales, et aux entreprises d'anticiper les changements de la demande et de la situation du marché du travail et d'y réagir. Dans le même temps, la sécurité, dans une perspective dynamique, ne signifie pas uniquement protéger le travailleur d'une éventuelle perte d'emploi: il s'agit également de construire et de préserver sa capacité à entrer, à se maintenir et à évoluer sur le marché de l'emploi tout au long de sa vie. Pour les entreprises, préserver et améliorer leur positionnement, la fidélité de leurs employés, leur productivité et leur potentiel de création d'emploi, dans un environnement de plus en plus compétitif, est également une question de sécurité» (Groupe d'experts sur la flexicurité, 2007, p. 13).

Garantir à la fois un marché de l'emploi flexible et des niveaux élevés de sécurité ne sera efficace que si l'on donne aux travailleurs les moyens de s'adapter aux changements structurels, de conserver leur place sur le marché du travail et d'évoluer dans leur vie professionnelle, grâce à des politiques actives sur le marché du travail, à la formation tout au long de la vie et à l'égalité des chances (Conseil de l'Union européenne, 2007). Comme le précise le rapport conjoint sur l'emploi 2009, que la reprise économique s'accompagne de la création d'emplois en nombre significatif ou qu'elle prenne la forme d'une «croissance sans emploi» dépendra largement du succès des stratégies mises en œuvre pour préparer les individus et les

entreprises à répondre aux enjeux structurels qui se posent (Conseil de l'Union européenne, 2010). Si les entreprises veulent survivre dans un environnement hautement compétitif et en évolution constante, elles doivent impérativement être capables de s'adapter aux exigences du marché et chercher à innover, et doivent pour cela disposer des compétences adéquates. Tout cela appelle la mise en place de synergies plus fortes entre l'innovation, le développement des entreprises et les politiques de formation, et exige que l'on accorde une place de choix à la formation continue et aux possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail.

## 1.3. Développement des compétences et formation sur le lieu de travail: stratégies transversales prioritaires

Les grandes initiatives politiques européennes et internationales en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, telles que la communication de la Commission européenne sur la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2001) et les déclarations de l'Unesco relatives à l'éducation des adultes se penchent sur les possibilités d'apprentissage en dehors des salles de classes et des établissements de formation, dans des endroits ordinaires propices à l'interaction entre les adultes, comme les clubs de loisirs, les organisations culturelles, ou encore le lieu de travail. Le fait que nous passions un tiers de notre journée et plus de trente ans de notre vie dans nos environnements de travail successifs montre à quel point le lieu de travail est un endroit idéal pour faire de la formation tout au long de la vie une réalité, en stimulant la motivation à apprendre et en encourageant les adultes à participer à des formations et à poursuivre leur éducation. Nous apprenons en effectuant notre travail quotidien, en écoutant nos collègues et nos mentors, en commettant des erreurs, en surmontant des défis, en changeant de fonction, et aussi grâce à la formation continue que peut nous offrir notre employeur. Les employeurs, les syndicats et les autorités publiques ont le devoir de mettre en place sur le lieu de travail les conditions qui permettront aux travailleurs de continuer de se former et d'élargir leurs compétences. Lorsque le débat politique sur l'apprentissage tout au long de la vie a commencé à prendre de l'ampleur, les partenaires sociaux européens ont adopté le «cadre d'action pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie» par lequel ils se sont engagés à faire

du développement des compétences et des qualifications des travailleurs l'une des composantes majeures de l'apprentissage tout au long de la vie (Confédération européenne des syndicats (CES) et al., 2002).

L'importance de l'apprentissage sur le lieu de travail a été mise en lumière par une série d'autres documents d'orientation, parfois antérieurs, de l'Union européenne: la communication de la Commission «*Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*» en 2001; la résolution du Conseil sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2001; Conseil de l'Union européenne, 2002) en 2002; et la communication *«Donner un nouvel élan à la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels pour appuyer la stratégie Europe 2020»* (Commission européenne, 2010d) en 2010. Récemment, la communication de la Commission européenne *«Il n'est jamais trop tard pour apprendre»* a rappelé la contribution de l'éducation des adultes à l'employabilité, à la mobilité sur le marché du travail et à l'acquisition des compétences essentielles indispensables à l'inclusion sociale et professionnelle (Commission européenne, 2006). Si les conséquences d'un faible niveau de qualifications s'étendent au-delà des individus et des communautés, la formation à des fins tant personnelles que professionnelles est tout aussi importante pour les adultes moyennement ou hautement qualifiés dont on attend également qu'ils continuent de développer leurs compétences. Le plan d'action de 2007 sur l'éducation et la formation des adultes *«C'est toujours le moment d'apprendre»* encourageait les États membres à élargir l'offre de formation des adultes pour tous et à élever le niveau de compétences des travailleurs en général; une attention particulière a été accordée aux personnes les moins qualifiées et aux citoyens seniors, étant donné que le taux de participation à l'apprentissage diminue à partir de l'âge de 34 ans (Cedefop, 2004a; Eurofound, 2007a). En cette époque où l'âge moyen de la population active ne cesse de monter dans toute l'Europe, il est indispensable d'élargir également l'offre de formation pour les travailleurs seniors.

Les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie ont reçu un nouveau coup de pouce lorsque la stratégie de Lisbonne a été relancée en 2005, avec pour priorité de créer des «emplois plus nombreux et de meilleure qualité» (Commission européenne, 2010a; 2010b). Ce renouveau de la stratégie de Lisbonne en 2005 a permis d'en clarifier la portée et les objectifs, avec la définition de quatre domaines prioritaires (recherche et innovation, investir dans les ressources humaines et la modernisation des marchés du travail, libérer le potentiel des entreprises, en particulier des

PME, et énergie et changement climatique) qui sont hautement pertinents pour l'éducation et les systèmes de formation. Dans le cadre de l'initiative «Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux», qui vise une meilleure adéquation entre les emplois disponibles et les compétences des travailleurs, l'amélioration des compétences est présentée comme une mesure indispensable pour maintenir les individus sur le marché de l'emploi, ou les y ramener. Cette initiative tient compte de l'importance croissante des compétences transversales dans le maintien de l'employabilité: la résolution de problèmes, les compétences d'autogestion et de communication, les compétences linguistiques et informatiques et le travail en équipe. Enfin, la stratégie Europe 2020 pour une croissance intelligente, durable et inclusive met l'accent sur l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation et de la formation pour donner aux travailleurs le pouvoir de changer de carrière, d'approfondir leur formation et d'être des citoyens actifs grâce au développement de leurs compétences (Commission européenne, 2010a).

Dans ces documents stratégiques européens, qui établissent certaines lignes directrices pour l'élaboration de politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, il est de plus en plus demandé aux individus de prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail; ils doivent, pour ce faire, bénéficier d'un appui adéquat. Ils doivent bénéficier de services d'orientation appropriés, afin de pouvoir trouver leur chemin dans le labyrinthe de plus en plus complexe de l'éducation et de la formation, et être à même d'interpréter les exigences d'un marché du travail précaire, dans lequel les emplois ne durent plus toute une vie, comme l'a souligné le résolution du Conseil *«Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie»* (Conseil de l'Union européenne, 2008a). Les incertitudes économiques actuelles, auxquelles s'ajoute la complexité des changements s'opérant sur le marché de l'emploi, font naître un besoin criant de services d'information et d'orientation de haute qualité permettant aux adultes de gérer la transition d'un emploi vers le chômage, la formation, ou un autre emploi.

Si les documents européens rappellent que la responsabilité de continuer à apprendre incombe aux individus, le paradigme de la formation tout au long de la vie doit être bien compris; une récente analyse comparative des nouveaux modèles de travail et de formation en Europe attire l'attention sur le fait suivant:

«Il est important de ne pas interpréter le message de l'éducation et de la formation tout au long de la vie comme «nous devons tous, et à tout moment, être engagés dans un processus de formation intensive». Ce message pourrait sans peine être considéré comme utopique – il est en décalage avec la manière dont les gens apprennent réellement au cours de leur vie. Plutôt que de s'engager dans un processus de formation sans fin, les obligeant à soutenir le même rythme année après année, il est probable que les individus préfèrent alterner les périodes de formation plus ou moins soutenue. (…) Un discours de type «apprendre tout le temps» peut donc s'avérer insuffisant, car même si l'adaptation continue peut aider à garantir l'employabilité des travailleurs dans leur rôle actuel, ce sont les périodes de formation intensive qui semblent être décisives pour l'orientation de leur carrière. La plupart des individus qui mènent une carrière fructueuse présentent un parcours de formation discontinu, les périodes d'apprentissage intensif succédant aux périodes «calmes», qui peuvent toutefois faire intervenir un apprentissage dans le cadre de tâches plus difficiles. (...) Il est également intéressant de constater que lorsqu'un travailleur a connu une période de formation intensive à mi-carrière, et que cette formation a été utilisée comme tremplin pour un changement de cap professionnel, il se sent en général revigoré et désireux de rester plus longtemps sur le marché du travail» (Commission européenne, 2010f, p. 38-39).

Dans un contexte de transitions professionnelles continues et de modifications rapides du lieu de travail, dans lequel il est probablement plus important encore d'acquérir des compétences transversales que des compétences étroitement liées à la fonction occupée et aux processus de travail, la formation professionnelle doit-elle préparer à la «vie professionnelle» en général plutôt qu'à un emploi en particulier (Cedefop, 2010f)? Nous avons tous besoin d'entretenir nos connaissances et nos compétences et de les mettre à jour dans un environnement professionnel de plus en plus exigeant et en constante mutation. De même, nous pourrions tous avoir besoin de réorganiser, voire de repenser complètement notre vie professionnelle, lorsque l'évolution du marché rend nos connaissances et compétences professionnelles obsolètes, lorsque nous risquons d'être licenciés à la suite d'une restructuration, que nous devons déménager dans une autre région ou un autre pays, ou que nous décidons tout simplement de changer de secteur parce que nous sommes en quête d'un emploi plus épanouissant. Les transitions font aujourd'hui partie intégrante de notre vie professionnelle. La formation continue ne doit pas être considérée comme un privilège pour les plus qualifiés, tout comme l'amélioration des compétences n'est pas le devoir des seuls travailleurs peu formés, qui sont les plus fragiles sur le marché du travail: il s'agit d'une nécessité pour tous, qui relève de la responsabilité de tous.

## 1.4. Le rapport: structure et concepts sous-jacents

Le présent rapport offre un aperçu des principales tendances de la formation des adultes en contexte professionnel. Il se fonde sur un ensemble de recherches menées par le Cedefop entre 2003 et 2010 et sur les travaux d'autres organisations européennes et internationales, et met en exergue le rôle central du lieu de travail dans l'éducation et la formation tout au long de la vie et les stratégies pour l'emploi. Ce tour d'horizon de l'apprentissage sur le lieu de travail présente et débat de quatre éléments moteurs pour l'élaboration des politiques et des stratégies dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes au niveau européen, national, régional et sectoriel:

a) les politiques publiques qui combinent un ensemble de mesures d'appui, de services et d'incitants visent à la fois à élargir l'accès à l'offre de formation sur le lieu de travail et à accroître la participation des adultes à l'éducation et à la formation, les services d'orientation et de conseil jouant ici un rôle prépondérant;
b) les contributions des partenaires sociaux à l'amélioration et à l'élargissement de l'offre de formation sur le lieu de travail, au moyen de conventions collectives et de mesures spécifiques dans l'environnement professionnel qui incitent les travailleurs à poursuivre leur apprentissage, à franchir de nouvelles étapes et même à acquérir de nouvelles qualifications;
c) les initiatives sectorielles et les partenariats mis en place par les entreprises, au sein desquels le développement des compétences professionnelles constitue un moyen de stimuler l'innovation et la croissance économique et d'anticiper et de gérer les mutations et les restructurations sectorielles, en mettant particulièrement l'accent sur les PME;
d) l'évolution professionnelle des formateurs en entreprise, en vue d'améliorer la qualité et la pertinence des initiatives de développement des compétences pour les travailleurs.

En se penchant sur les principaux facteurs de succès et les principaux défis liés à l'éducation et à la formation sur le lieu de travail, ce rapport passe en revue un ensemble de politiques, partenariats stratégiques, structures, méthodes et instruments efficaces qui visent à élargir l'offre de formation pour les adultes sur le lieu de travail. L'analyse vise à susciter le débat autour du rôle du lieu de travail dans l'apprentissage tout au long de la vie et les stratégies pour l'emploi. Quels types de politiques et de stratégies mettre en place pour encourager les employeurs à développer les compétences de leurs employés? Comment faire du lieu de travail un

endroit propice à l'apprentissage? Le présent rapport fournit des exemples de bonnes pratiques, de réponses novatrices et de politiques efficaces dans le domaine de la formation des adultes, sur lesquels les responsables politiques au niveau régional et national, les partenaires sociaux, ainsi que les prestataires de formation et d'orientation peuvent s'appuyer en les utilisant comme exemples.

Les définitions suivantes étayent cette étude de l'apprentissage des adultes sur le lieu de travail. Aux fins du présent rapport, la «formation des adultes» fait référence à tout type d'apprentissage, qu'il soit formel, non-formel ou informel, entrepris par des adultes après leur éducation et leur formation initiales, quel que soit le niveau jusqu'auquel le processus se soit poursuivi, et qu'ils aient obtenu ou non un diplôme. Dans ce contexte, l'apprentissage non-formel ne débouche pas directement sur une certification: il est intentionnel, vise à réaliser certains objectifs d'apprentissage, et n'est généralement pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation officiel. Il peut par exemple être le fait de collègues de travail, au moyen d'activités d'accompagnement, de formateurs internes à l'entreprise, ou de prestataires extérieurs. Il résulte des activités professionnelles quotidiennes et est intégré aux processus et aux tâches liés à la fonction; il n'est pas structuré et ne débouche en général pas directement sur une certification. L'apprentissage non formel et l'apprentissage informel peuvent tous deux être validés, reconnus et faire l'objet d'une certification, en dispensant l'apprenant de certaines parties d'un programme de formation qu'il pourra compléter plus tard en vue d'obtenir une certification ou une qualification reconnue.

Le concept plus spécifique de «formation sur le lieu de travail» regroupe les activités d'apprentissage non formel et informel qui sont intégrées au cadre professionnel, aux processus et aux tâches liés à la fonction, qu'elles aient pour objectif de familiariser les nouveaux employés aux processus de travail de l'entreprise ou d'assurer la formation continue des travailleurs expérimentés. La formation sur le lieu de travail est considérée comme un vecteur de formation efficace, car elle permet l'application immédiate des connaissances et des compétences nouvellement acquises. Elle est basée sur le principe selon lequel on «apprend en faisant», et peut prendre la forme de démonstrations par des travailleurs plus expérimentés, de travail sous supervision, d'accompagnement personnalisé, de rotation dans l'emploi ou de participation à des projets spécifiques.

Ce chapitre introductif est suivi d'un tour d'horizon de l'apprentissage sur le lieu de travail et de la formation continue en Europe. Former ou ne pas former? Se former ou ne pas se former? Ce sont là les questions

centrales du deuxième chapitre, qui aborde les principaux obstacles, défis et motivations liés à l'apprentissage suivant deux perspectives: celle de l'employeur et celle de l'employé.

Le troisième chapitre appelle à la combinaison de différents types d'incitants dans toute stratégie ou programme politique visant à élargir l'accès à l'offre de formation sur le lieu de travail. Outre les incitants financiers, ce chapitre met en lumière les effets positifs de l'orientation professionnelle, de la validation des acquis et de l'acquisition des compétences de base sur la motivation des travailleurs à continuer à apprendre.

Le quatrième chapitre s'intéresse au rôle des négociations collectives dans la promotion de la formation tout au long de la vie et envisage une série de bonnes pratiques utilisées par les syndicats sur le lieu de travail pour stimuler la participation des adultes à l'éducation et à la formation.

Le cinquième chapitre argue que les stratégies qui encouragent l'apprentissage tout au long de la vie et le développement des compétences des travailleurs doivent être attentives aux besoins et difficultés spécifiques des PME et de leurs employés. Ce chapitre passe en revue les principaux facteurs de succès dans l'adaptation de l'offre de formation aux pratiques et aux exigences des PME, en particulier les partenariats qui font intervenir un grand nombre de parties prenantes au niveau local et les consortiums dirigés par les entreprises.

Le sixième chapitre débat de la contribution de l'apprentissage des adultes, de la formation continue et de l'orientation professionnelle à la mise en place par les entreprises de pratiques de restructuration socialement responsables. Il présente les principaux facteurs devant être pris en considération pour atténuer les effets tragiques d'une restructuration sur les individus et les communautés locales, faciliter la transition des travailleurs vers un nouvel emploi, et ouvrir la voie à une future relance et à la création d'emploi au sein des communautés locales.

Enfin, le dernier chapitre rend hommage au rôle central des formateurs dans la promotion d'une offre de formation continue de qualité, qui tienne compte des besoins tant des employeurs que des employés. Il illustre, à l'aide d'exemples de bonnes pratiques, les grandes tendances dans les domaines des exigences en matière de compétences et de la formation et de l'évolution professionnelle des formateurs en entreprise.

CHAPITRE 2

# Former ou ne pas former?

## 2.1. Introduction

Toutes les catégories de travailleurs ne sont pas égales face à l'offre de formation et d'apprentissage, que cette offre émane des employeurs ou de prestataires extérieurs. L'enquête sur l'éducation des adultes (Eurostat, 2009a) indique que les probabilités de participation à la formation continue ou à d'autres formes d'apprentissage augmentent avec le niveau des qualifications et de la fonction. De même, l'enquête européenne sur les conditions de travail (Eurofound, 2007a) révèle un taux de participation à l'apprentissage plus élevé chez les employés dont la fonction fait intervenir des tâches complexes, un travail d'équipe et l'application de normes de qualité, ainsi que chez ceux qui utilisent de nombreuses méthodes de travail différentes dans le cadre de leurs fonctions. En revanche, les employés dont les tâches sont répétitives sont moins susceptibles de participer à la formation continue et n'ont quasiment aucune possibilité d'améliorer leurs compétences en travaillant. Certains facteurs influençant les stratégies et les pratiques de formation, comme le progrès technologique ou l'apparition de nouveaux produits, sont spécifiques à des secteurs donnés, tandis que d'autres dépendent des caractéristiques de l'entreprise ou sont liés à des politiques ou réglementations gouvernementales. Certaines études ont montré que les entreprises qui adoptent de nouveaux modes d'organisation du travail, encouragent l'innovation, l'autonomie de leurs employés, l'apprentissage sur le lieu de travail et la gestion de la qualité tendent à offrir davantage de possibilités de formation à leur personnel (Tamkin, 2005; Eurofound, 2007a).

La formation offerte par les employeurs est bénéfique à plus d'un titre: augmentation de la satisfaction professionnelle, diminution de l'absentéisme, amélioration des chances de survie de l'entreprise, accroissement de la productivité et du potentiel d'innovation (Commission européenne, 2010b). Ce chapitre examine certains faits et chiffres dans le domaine de la participation aux activités d'apprentissage sur le lieu de travail et à des fins professionnelles, en se basant sur les conclusions des études précédentes. Les inégalités liées à cette participation y sont expliquées, du point de vue de l'employé et du point de vue de l'entreprise. Qui les entreprises forment-elles? À quelles fins la formation est-elle organisée?

Quelles sont les modalités de développement des compétences privilégiées sur le lieu de travail? Quels sont les obstacles qui entravent la participation à l'apprentissage de certaines catégories de travailleurs? Ce chapitre se fonde sur quatre études distinctes: la troisième enquête Eurostat sur la formation professionnelle continue (CVTS3), l'enquête sur la formation des adultes, la quatrième enquête européenne sur les conditions de travail (ces trois premières études ayant été réalisées avant la crise), et enfin la cinquième enquête européenne sur les conditions de travail.

## 2.2. Former ou ne pas former: le point de vue de l'entreprise

La part des entreprises qui proposent l'un ou l'autre type de formation est un excellent indicateur de la contribution du lieu de travail à l'apprentissage tout au long de la vie. Selon la troisième enquête Eurostat sur la formation professionnelle continue (CVTS3), en 2005, les pays dans lesquels le pourcentage des entreprises offrant une formation continue était le plus élevé étaient le Danemark (85 %), l'Autriche (81 %), la Suède (78 %), la Finlande (77 %), les Pays-Bas (75 %) et la France (74 %). Cette enquête confirmait également le clivage entre le Nord et le Sud au niveau de l'engagement des entreprises en matière de formation, avec la Grèce (21 %), la Bulgarie (29 %), l'Italie (32 %), la Pologne (35 %), la Lettonie (36 %), la Roumanie (40 %) et le Portugal (44 %) au palmarès des plus mauvais élèves (Cedefop, 2010b). Même si la proportion des entreprises offrant des formations était, de manière générale, plus faible en Europe de l'Est, dans certains des nouveaux États membres les entreprises ont commencé à prendre conscience de l'importance de la formation pour leur développement et ont réagi aux signes positifs de l'économie en développant des stratégies de ressources humaines, en partie influencées par les modèles de formation en vigueur dans les entreprises internationales implantées dans leur pays (Unesco, 2008). Cette tendance a encore été encouragée par les politiques nationales visant à promouvoir les activités d'apprentissage et imposant des formations obligatoires dans certains secteurs, comme la santé et la sécurité.

La manière dont les entreprises investissent dans la formation continue en Europe varie grandement en fonction des pays, des secteurs et de la taille des entreprises. De manière générale, dans la plupart des pays du Nord-ouest et du Sud de l'Europe, la part des coûts salariaux consacrés en 2005

à la formation, par employé, était moins importante que cinq ans auparavant (Cedefop, 2010b, p. 92-96; p. 99-100; p. 103). En Europe de l'Ouest et du Nord, la diminution des dépenses consacrées à la formation et la détérioration des indicateurs dans ce domaine, comme la participation par employé et le nombre d'heures de formation dispensées, appelle une réaction aux niveaux politique et sectoriel. En n'investissant pas de manière appropriée dans la formation, nous risquons de manquer le train de la reprise économique. Des recherches plus récentes nous donnent une image moins pessimiste de l'investissement des employeurs dans la formation. Si l'on en croit les premiers résultats de la cinquième enquête européenne sur les conditions de travail, le nombre des formations financées par les employeurs a atteint en 2010 son niveau le plus élevé depuis quinze ans, avec un pourcentage de 34 % des employés ayant participé à une formation au cours des douze mois précédant l'enquête (Eurofound, 2010). La tendance négative observée entre 2000 et 2005 semble donc s'être inversée, le pourcentage de formation sur le lieu de travail étant passé de 24 % à 30 % entre 2005 et 2010.

La troisième enquête Eurostat sur la formation professionnelle continue avait déjà fourni des informations précieuses sur les politiques, les processus et les infrastructures de formation dans les entreprises. Elle examinait les composantes essentielles de l'offre de formation des entreprises (plans de formation, budget, évaluation des besoins, etc.), son organisation (existence d'un département ou d'une équipe spécifiquement chargés de la formation, conventions collectives intégrant les questions de formation, etc.), et les stratégies de qualité (évaluation des formations dispensées, par exemple). Les formateurs internes à l'entreprise n'ont pas été considérés dans l'enquête comme des indicateurs attestant du caractère formel ou professionnel de la formation dans les entreprises, ni du niveau de développement de leurs infrastructures et de leurs pratiques dans ce domaine. Les formateurs à temps plein et les consultants en formation jouent un rôle précieux dans les entreprises de plus de 250 personnes, qui disposent en général d'infrastructures plus développées, d'une organisation plus formelle et de mécanismes de contrôle de qualité pour les formations qu'elles dispensent. Parmi les grandes entreprises qui offrent des formations, 73 % ont mis en place des «unités» de formation ou confié la responsabilité de la formation à un membre de leur personnel, 70 % ont des plans de formation établis, et 69 % ont un budget spécialement consacré à ce poste (Cedefop, 2010b, p. 32-40). Mais si les grandes entreprises ont davantage tendance à mettre en place des unités de ressources humaines et des politiques de la formation, les petites et moyennes entreprises quant à elles n'ont qu'une capacité

limitée de mettre en place les éléments nécessaires à une véritable stratégie de formation. Il est dès lors essentiel que les autorités publiques et les organisations sectorielles créent des services d'appui qui se chargeraient de l'évaluation des besoins, de l'élaboration de plans de formation, du choix des prestataires les mieux adaptés et de l'évaluation des résultats de la formation pour un grand nombre de PME.

Quelle que soit leur taille, les entreprises avancent deux raisons principales pour ne pas former leur personnel: soit les compétences et les qualifications des employés correspondent à leurs besoins (UE-27, 74 % des entreprises qui n'offrent pas de formations), soit les besoins en la matière sont couverts par des politiques de recrutement (UE-27, pour 53 % des entreprises qui n'offrent pas de formation). La taille influence dans une large mesure le comportement des entreprises en matière de formation, les petites entreprises étant plus susceptibles d'affirmer que leurs employés sont performants dans leur fonction et qu'ils n'ont dès lors nul besoin d'être formés; c'est moins le cas dans les grandes entreprises. Les obstacles à la formation liés à l'organisation du travail, à l'absence d'une offre de formation pertinente ou à une capacité limitée d'évaluer les besoins en la matière ne figurent donc pas parmi les principaux facteurs qui découragent les entreprises d'organiser des formations. Si les coûts semblent constituer un obstacle pour un tiers des grandes entreprises (250 employés au moins), la charge de travail du personnel et le manque de temps constituent des facteurs dissuasifs pour un tiers des entreprises, quelle que soit leur taille (Cedefop, 2010b).

Il existe également d'autres obstacles à la formation, qu'ils soient simplement perçus comme tels ou bien réels: la crainte de voir leurs employés se faire débaucher par la concurrence, le manque d'information concernant les formations et les incitants disponibles, ou encore la difficulté de dégager du temps pour la formation. Les conclusions de l'enquête CVTS3 suggèrent néanmoins que lorsque les entreprises prennent conscience de leurs besoins en matière de formation, elles commencent à prêter attention aux facteurs externes et internes susceptibles de limiter leur marge de manœuvre dans ce domaine, comme par exemple une offre de formation peu adaptée, les coûts impliqués, ou la charge de travail qui les empêche de libérer leurs employés. On peut citer ensuite la crainte de voir leur personnel quitter l'entreprise, avec ici deux arguments contradictoires: soit la formation augmente la mobilité du travailleur, en particulier lorsqu'elle débouche sur une qualification reconnue; soit elle renforce la fidélité de l'individu à son employeur, lorsque la formation est soutenue par l'entreprise, réduisant ainsi la rotation du personnel (Tamkin, 2005).

L'enquête CVTS3 vient corroborer les conclusions des études précédentes, qui révélaient que les entreprises éprouvent des difficultés à évaluer leurs besoins en matière de formation et de compétences (Cedefop, 2010b). Cette méconnaissance des besoins constitue, à l'heure actuelle, l'un des obstacles principaux au développement des compétences dans l'entreprise, auquel il s'agira de s'attaquer au moyen de politiques appropriées. L'augmentation des incitants financiers et la diversification de l'offre de formation n'auront qu'un effet limité sur le comportement des entreprises si elles ne s'accompagnent pas d'un appui adéquat en termes d'évaluation des besoins de compétences, au niveau de l'entreprise et au niveau sectoriel, et d'activités de sensibilisation concernant le retour des investissements consentis dans ce domaine.

Toutefois, sensibiliser les entreprises aux avantages de la formation ne suffira pas à les convaincre de s'investir pleinement dans le développement des compétences de leurs employés. Lorsqu'elles adoptent de nouveaux modes de production et modèles d'organisation, et lorsqu'elles investissent dans la technologie et l'innovation ou améliorent les biens et services qu'elles fournissent, elles sont plus susceptibles de prendre conscience de leurs besoins en matière de compétences et de commencer à former leur personnel. La crise économique risque néanmoins de pousser les entreprises à se montrer plus conservatrices et à limiter les risques. La décision de former est étroitement liée à une planification formelle, par l'employeur, de la croissance et du développement de son entreprise. Le rapport intitulé «*Ambition 2020: world class skills and jobs for the UK» (Ambition 2020: des compétences et des emplois de classe mondiale pour le Royaume-Uni)* établit une forte corrélation entre l'innovation au sein d'une entreprise et le développement professionnel de son personnel (Commission britannique pour l'emploi et les compétences, 2009). Comme l'innovation au sein de l'entreprise et le développement des compétences se renforcent mutuellement, les politiques en matière d'innovation et de formation devraient être menées de concert.

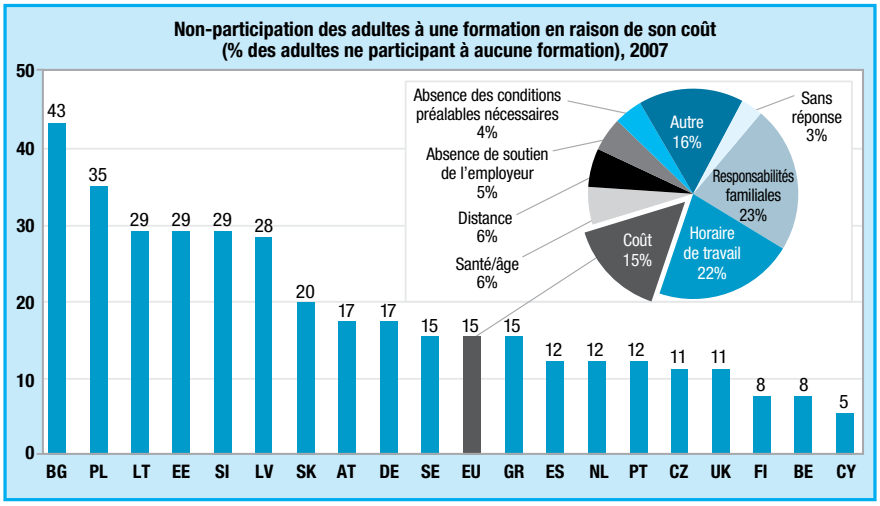
## 2.3. Se former ou ne pas se former: le point de vue de l'employé

### 2.3.1. Qui participe à l'éducation et à la formation formelles et non formelles? Réalités et chiffres

Selon la dernière enquête sur l'éducation des adultes, qui porte sur la participation à la formation tout au long de la vie (y compris les activités liées

à l'emploi), près des deux tiers de la population de l'Union européenne n'ont pas eu la possibilité de participer à une formation, qu'elle soit formelle ou non formelle (Eurostat, 2009a). On a demandé aux personnes interrogées quel avait été principal obstacle à leur participation à une formation au cours des douze derniers mois. Ce sont les responsabilités familiales (23 % des participants), et l'impossibilité de concilier une formation avec les horaires de travail (22 % des participants) qui ont été les facteurs les plus cités. En troisième position venait le coût (formation trop chère ou trop difficile à assumer financièrement), évoqué par 15 % des adultes en Europe, avec des variations en fonction des pays allant de 5 % à Chypre à 43 % en Bulgarie, comme le montre le graphique ci-dessous.

Graphique 1. **Principaux obstacles à la participation à l'éducation et à la formation, 2007**




*Source:* Eurostat, enquête sur l'éducation des adultes 2007, date d'extraction 1.2.2010.
Note: les données nationales sont disponibles actuellement pour 18 pays. Les données pour la Slovénie sont provisoires. UE: estimation.

Le tableau 1, ci-dessous, nous montre que seuls 28 % des ouvriers faiblement qualifiés participent à des activités de formation. La participation des adultes ayant un niveau élevé d'éducation est en général beaucoup plus importante.

La participation aux activités de formation diminue avec l'âge, en particulier dans les pays où la participation globale est plus faible et qui n'ont pas de véritable tradition de l'apprentissage tout au long de la vie. En conséquence,

Tableau 1. **Participation à l'éducation et la formation des 25-64 ans par statut professionnel et par profession, 2007**

| | | STATUT PROFESSIONNEL | | | PROFESSION | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **PAYS** | **Total** | **Actif** | **Chômeur** | **Employé Inactif qualifié** | **Employé hautement qualifié** | **Ouvrier faiblement qualifié** | **Ouvrier hautement qualifié** | **faiblement** |
| Union européenne (27 pays) | 34,9 | 42,1 | 24,1 | 16,6 | 57,6 | 44,5 | 27,4 | 28,4 |
| Belgique | 40,5 | 48,9 | 34,4 | 17,6 | 61,7 | 50,7 | 26,0 | 27,4 |
| Bulgarie | 36,4 | 50,2 | 7,1 | 6,5 | 57,9 | 41,5 | 50,4 | 48,4 |
| République tchèque | 37,6 | 47,6 | 12,6 | 9,9 | 63,2 | 42,0 | 34,4 | 41,5 |
| Danemark | 44,5 | 48,5 | 30,1 | 26,5 | 64,5 | 49,9 | 40,6 | 31,6 |
| Allemagne (y compris l'ancienne RDA à partir de 1991) | 45,4 | 53,0 | 29,3 | 26,2 | 68,8 | 48,8 | 38,3 | 33,7 |
| Estonie | 42,1 | 49,2 | 17,2 | 14,6 | 68,5 | 50,6 | 30,0 | 30,1 |
| Grèce | 14,5 | 17,8 | 13,2 | 5,4 | 27,5 | 21,1 | 7,4 | 7,7 |
| Espagne | 30,9 | 35,9 | 25,0 | 16,6 | 52,9 | 37,6 | 24,4 | 22,1 |
| France | 35,1 | 42,3 | 28,6 | 12,4 | 56,4 | 39,1 | 27,0 | 29,0 |
| Italie | 22,2 | 27,7 | 16,9 | 11,4 | | | | |
| Chypre | 40,6 | 48,0 | 31,1 | 15,7 | 67,1 | 50,2 | 27,6 | 22,4 |
| Lettonie | 32,7 | 40,1 | 16,3 | 10,9 | 64,6 | 34,2 | 19,4 | 20,7 |
| Lituanie | 33,9 | 43,4 | 16,7 | 8,0 | 69,2 | 40,6 | 22,9 | 18,8 |
| Hongrie | 9,0 | 12,1 | 5,5 | 3,4 | 19,8 | 10 | 6,1 | 7,5 |
| Malte | 33,7 | 46,0 | 18,6 | 15,0 | 67,0 | 39,5 | 16,7 | 29,5 |
| Pays-Bas | 44,6 | 52,7 | 41,1 | 24,7 | 59,8 | 47,4 | 39,1 | 36,4 |
| Autriche | 41,9 | 48,3 | 41,4 | 23,8 | 64,5 | 53 | 31,3 | 21,5 |
| Pologne | 21,8 | 30,1 | 13,9 | 4,5 | 52,1 | 25,6 | 13,0 | 16,5 |
| Portugal | 26,4 | 31,5 | 21,0 | 9,9 | 55,2 | 34,7 | 14,5 | 18,1 |
| Roumanie | 7,4 | 9,8 | 3,3 | 2,3 | 14,0 | 16,6 | 3,0 | 3,9 |
| Slovénie | 40,6 | 47,7 | 27,5 | 21,5 | 65,6 | 47,4 | 31,9 | 25,6 |
| Slovaquie | 44,0 | 54,0 | 15,7 | 11,0 | 64,3 | 45,2 | 41,6 | 49,5 |
| Finlande | 55,0 | 62,0 | 34,7 | 36,3 | 73,6 | 65 | 43,2 | 43,7 |
| Suède | 73,4 | 79,3 | 58,6 | 51,8 | 91,1 | 77,5 | 64,0 | 57,6 |
| Royaume-Uni | 49,3 | 56,6 | 33,5 | 29,8 | 63,6 | 58,7 | 43,2 | 41,3 |
| Norvège | 54,6 | 60,3 | 45,8 | 29,9 | 68,8 | 57,9 | 45,5 | 38,7 |
| Croatie | 21,2 | 32,3 | 5,0 | 6,0 | 62,1 | 34 | 17,0 | 17,1 |
| Turquie | 14,1 | 22,0 | 13,4 | 6,3 | 36,0 | 28,5 | 11,5 | 12,9 |

*Source:* Eurostat, Enquête sur l'éducation des adultes 2007, date d'extraction 13.12.2010.

la participation des 55-64 ans est en général relativement faible, sauf dans les pays dans lesquels la population adulte dans son ensemble tend à être plus engagée dans le processus de formation tout au long de la vie, comme le montre le tableau 2. À cet égard, la Suède se démarque fortement des autres pays avec un taux de participation pour cette tranche d'âge de 60,7 %. Elle est suivie de la Norvège (41,2 %), de la Finlande (37,8 %), du Royaume-Uni (37 %) et de l'Allemagne, des Pays-Bas et du Danemark avec chacun plus de 28 %.

Tableau 2. **Participation à l'éducation et la formation formelles et non formelles par pays, par sexe et par tranche d'âge, 2007**

| | | SEXE | | ÂGE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **PAYS** | **Total** | **Hommes** | **Femmes** | **25-34 ans** | **35-54 ans** | **55-64 ans** |
| Union européenne (27 pays) | 34,9 | 35,4 | 34,4 | 44,2 | 36,3 | 20,9 |
| Belgique | 40,5 | 41,2 | 39,8 | 56,3 | 42,3 | 23,5 |
| Bulgarie | 36,4 | 37,9 | 35,0 | 44,7 | 39,7 | 20,3 |
| République tchèque | 37,6 | 41,6 | 33,6 | 44,1 | 43,0 | 21,7 |
| Danemark | 44,5 | 43,9 | 45,1 | 57,2 | 47,4 | 28,6 |
| Allemagne (y compris l'ancienne RDA à partir de 1991) | 45,4 | 48,3 | 42,4 | 53,3 | 48,7 | 28,2 |
| Estonie | 42,1 | 36,9 | 46,7 | 52,5 | 42,6 | 27,5 |
| Grèce | 14,5 | 14,3 | 14,6 | 22,7 | 14,0 | 5,1 |
| Espagne | 30,9 | 30,8 | 31,0 | 39,7 | 30,8 | 17,0 |
| France | 35,1 | 36,4 | 33,8 | 48,2 | 35,9 | 16,2 |
| Italie | 22,2 | 22,2 | 22,2 | 30,5 | 23,0 | 11,8 |
| Chypre | 40,6 | 43,0 | 38,2 | 53,2 | 41,1 | 20,1 |
| Lettonie | 32,7 | 25,9 | 39,0 | 39,0 | 34,3 | 21,8 |
| Lituanie | 33,9 | 28,7 | 38,7 | 42,7 | 35,1 | 19,0 |
| Hongrie | 9,0 | 8,3 | 9,6 | 15,8 | 9,0 | 2,5 |
| Malte | 33,7 | 34,6 | 32,8 | 50,4 | 34,6 | 16,2 |
| Pays-Bas | 44,6 | 47,5 | 41,6 | 59,7 | 44,9 | 28,7 |
| Autriche | 41,9 | 44,0 | 39,9 | 47,1 | 45,7 | 25,4 |
| Pologne | 21,8 | 21,3 | 22,4 | 34,1 | 20,7 | 6,8 |
| Portugal | 26,4 | 27,0 | 25,9 | 40,3 | 25,5 | 10,9 |
| Roumanie | 7,4 | 6,9 | 7,9 | 14,0 | 6,8 | 2,5 |
| Slovénie | 40,6 | 38,1 | 43,1 | 52,1 | 42,6 | 22,2 |
| Slovaquie | 44,0 | 45,3 | 42,8 | 51,0 | 48,3 | 23,8 |
| Finlande | 55,0 | 48,9 | 61,3 | 66,0 | 58,6 | 37,8 |
| Suède | 73,4 | 70,8 | 76,1 | 81,0 | 76,4 | 60,6 |
| Royaume-Uni | 49,3 | 47,2 | 51,3 | 58,8 | 50,3 | 37,0 |
| Norvège | 54,6 | 53,3 | 55,9 | 65,0 | 55,5 | 41,2 |
| Croatie | 21,2 | 21,4 | 21,1 | 33,5 | 20,2 | 9,0 |
| Turquie | 14,1 | 17,7 | 10,5 | 21,1 | 12,0 | 4,4 |

*Source:* Eurostat, Enquête sur l'éducation des adultes 2007, date d'extraction 13.12.2010.

On ne peut qu'être frappé par la grande disparité qui caractérise l'offre de formation, non seulement entre les secteurs économiques mais également entre les professions, les tranches d'âge et les types de contrats (voir tableau 3). Le secteur des services, avec une moyenne de 37,2 %, forme davantage que le secteur industriel (25,8 %). Quel que soit le secteur, l'enquête confirme que les employés hautement qualifiés se forment plus que les employés présentant un faible niveau de qualification. Les seniors reçoivent moins de formations payées par l'employeur (29,7 %) que les moins de 50 ans. En ce qui concerne les contrats, les employés engagés à titre définitif reçoivent plus de formations payées par l'employeur (39,4 %) que les employés soumis à d'autres dispositions contractuelles (26 %).

Le lieu de travail joue un rôle fondamental dans l'apprentissage tout au long de la vie, parce qu'il offre des possibilités d'apprentissage et incite les employés à continuer de se former. Dans l'enquête sur l'éducation des adultes, «décrocher un meilleur emploi et/ou améliorer les perspectives de carrière» étaient les raisons les plus fréquemment citées pour la participation à l'éducation et à la formation non formelles, allant de 87 % au Danemark à 48 % en Italie. Dans tous les pays couverts par l'enquête, la plupart des participants s'engageaient

Tableau 3. **Participation à la formation par secteur économique, par catégorie professionnelle, par tranche d'âge et par type de contrat (%)**

| Secteur | Fourni et payé par l'employeur ou le travailleur indépendant | Payé par l'employé |
|---|---|---|
| Industrie | 25,8 | 6,0 |
| Services | 37,2 | 9,9 |
| **Catégorie professionnelle** | | |
| Administratif hautement qualifié | 47,0 | 16,7 |
| Administratif faiblement qualifié | 36,4 | 8,0 |
| Manuel hautement qualifié | 21,6 | 5,1 |
| Manuel faiblement qualifié | 21,7 | 3,2 |
| **Âge** | | |
| Moins de 30 ans | 33,1 | 8,3 |
| 30 à 49 ans | 36,0 | 9,4 |
| 50 ans et plus | 29,7 | 7,8 |
| **Type de contrat** | | |
| Permanent | 39,4 | 6,0 |
| Autres dispositions | 26,0 | 7,7 |
| Indépendant | 22,1 | - |

*Source:* Données extraites d'Eurofound, C*inquième enquête européenne sur les conditions de travail*, outil de cartographie des données d'enquête. Disponible en ligne (en anglais) sur: http://www.eurofound.europa.eu/ewco/surveys/ewcs2010/results.htm. Date d'extraction 13.12.2010.

dans un apprentissage lié à la fonction. Les employeurs étaient les premiers pourvoyeurs d'éducation non formelle dans de nombreux pays, avec une moyenne européenne d'environ 38 % des activités d'apprentissage (enquête Eurostat sur l'éducation des adultes, base de données en ligne).

### 2.3.2. L'entreprise accentue-t-elle les inégalités en matière de participation à l'éducation et à la formation?

Comme le montrent l'enquête sur l'éducation des adultes et la cinquième enquête européenne sur les conditions de travail, l'offre de formation par les employeurs est inégalement répartie. Les employés faiblement qualifiés reçoivent sensiblement moins de formations, tout comme les individus travaillant dans de petites entreprises et dans un certain nombre de secteurs de l'économie. Désireuses de rentabiliser au maximum les investissements qu'elles consentent pour la formation de leur personnel, les entreprises ont tendance à se concentrer sur les employés qui ont déjà un niveau élevé de qualifications, ou sur ceux qui ont des responsabilités techniques ou de supervision au sein de l'entreprise; ce faisant, elles négligent les employés seniors, plus faiblement qualifiés, temporaires ou travaillant à temps partiel.

Le taux de participation à la formation diminue avec l'âge, ce qui s'explique en partie par le fait que le retour sur investissement attendu est de plus courte durée pour les travailleurs seniors, ainsi que par leur plus faible niveau d'éducation (OCDE, 2006). Le terme «travailleurs seniors» doit cependant être utilisé avec prudence, car il désigne un large éventail de catégories d'âge (de 45 ans à la retraite), de niveaux d'éducation et d'expériences professionnelles et personnelles. Il est toutefois exact de dire que les travailleurs seniors cumulent un certain nombre de désavantages, en particulier lorsqu'ils n'ont atteint qu'un faible niveau d'éducation formelle, car ils participent alors moins à la formation tout au long de la vie et sont moins susceptibles de se voir proposer des occasions de formation sur le lieu de leur travail (Cedefop, 2008i, p. 86). Les employeurs ont tendance à investir moins dans la formation des plus de 45 ans, pour lesquels le retour sur investissement est de plus courte durée, et qui sont jugés moins flexibles et plus réticents à s'adapter aux changements liés à la réorganisation du travail et à l'innovation technologique (OCDE, 2006; Cedefop, 2006; Cedefop, 2008i).

L'accès à la formation est également plus difficile pour les individus employés dans le cadre de contrats à court terme, qui sont souvent exclus de l'offre de formation de l'entreprise. En Autriche et en Allemagne, dans le contexte de la crise actuelle, des programmes de formation spécifiques combinant différents types d'incitants financiers leur sont destinés.

En Autriche, en 2009, les dispositions régissant le travail temporaire ont été modifiées en vue de pouvoir améliorer les compétences des travailleurs engagés dans le cadre de contrats à court terme. Le service public de l'emploi autrichien aide les employeurs et les employés désireux de souscrire à ce type de programme à évaluer leurs besoins en matière de compétences. Les partenaires sociaux doivent ensuite s'accorder sur un concept de formation, qui sera soumis à l'approbation du service de l'emploi en même temps qu'une demande d'indemnité. Dans le cadre de normes de qualité bien définies, la formation offerte devra améliorer l'employabilité en général, et pas seulement les performances de l'employé dans le cadre de sa fonction actuelle. Une indemnité couvre 60 % du coût de la formation et augmente le salaire du travailleur temporaire. Cette méthode vise à encourager les entreprises à investir dans la formation et à garder leurs employés en période de crise économique (Cedefop, 2010f).

En Allemagne, dans le cadre d'une initiative plus large visant à promouvoir le renforcement des compétences pour les contrats à court terme, lorsqu'une entreprise décidera d'investir dans la formation de ce type d'employés, l'Agence fédérale pour l'emploi prendra en charge une partie des coûts de formation et remboursera, à la demande de l'employeur, 50 % des cotisations d'assurance sociale (Cedefop, 2010f).

Dans certains pays, des programmes nationaux ou des accords entre partenaires sociaux ciblent de manière spécifique certains groupes de travailleurs qui peuvent éprouver des difficultés à accéder à l'offre de formation, que ce soit pour des raisons personnelles ou à cause des politiques de ressources humaines mises en œuvre par l'entreprise, qui juge que le retour ne sera pas suffisant pour qu'ils investissent dans la formation de ces employés. Si les politiques gouvernementales et les partenaires sociaux ne remédiaient pas à cette situation, ces individus perdraient toute chance d'un développement personnel qui pourrait bénéficier tout autant à leurs employeurs en leur apportant un niveau de qualifications plus élevé, une plus grande motivation et de meilleures performances au travail.

En Allemagne, le programme WeGebAU (*Weiterbildung Geringqualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen*, formation en entreprise pour les adultes faiblement qualifiés et les travailleurs seniors) a été lancé en 2006 par l'Agence fédérale pour l'emploi (Bundesagentur für Arbeit, BA) dans le but de proposer aux travailleurs seniors et peu qualifiés une formation pouvant déboucher sur de nouvelles qualifications professionnelles. L'Agence octroie aux entreprises qui participent à ce programme une subvention salariale couvrant les frais de formation, tandis que les employés reçoivent un chèque-formation qu'ils peuvent ensuite échanger contre des offres de formation approuvées. Selon un récent rapport de l'Unesco, il semblerait toutefois que le programme soit mal connu dans le pays; les évaluations indiquent que seul un individu sur huit éligibles au titre de ce programme y a effectivement participé. En raison de la crise économique, la mesure a été étendue à d'autres catégories de travailleurs, notamment pour les contrats à court terme (ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, 2008; Cedefop, 2010f).

Les travailleurs les plus vulnérables sur le marché du travail, en particulier les travailleurs seniors, faiblement qualifiés ou migrants, éprouvent des difficultés à accéder aux formes d'éducation et de formation en place sur le lieu de leur travail, en raison de contraintes extérieures découlant des priorités des politiques de gestion des ressources humaines, de l'absence d'une offre de formation appropriée, ou du manque d'information et d'orientation. Toutes ces contraintes s'ajoutent aux éventuelles difficultés liées à leur situation personnelle, à un manque de confiance en soi et d'estime de soi, à des difficultés linguistiques ou d'apprentissage, ou à de précédentes expériences de formation négatives. Les travailleurs faiblement qualifiés peuvent en outre être moins conscients des bénéfices que peut leur apporter la formation, moins certains de ce qu'ils souhaiteraient ou devraient apprendre, et ne pas avoir la capacité de formuler leurs besoins dans ce domaine et de négocier le contenu d'une formation avec leur employeur. Ils sont également peu susceptibles de se trouver dans une position professionnelle qui encourage le développement des compétences.

La culture de l'apprentissage au sein de l'entreprise faisant rarement la part belle aux travailleurs seniors, il devient plus difficile encore pour eux d'acquérir de nouvelles compétences et de trouver la motivation nécessaire pour approfondir leur formation. À cet égard, les perceptions culturelles peuvent avoir une incidence négative sur l'offre d'apprentissage: les travailleurs sont beaucoup moins susceptibles de penser qu'ils sont trop vieux pour apprendre lorsque l'entreprise qui les emploie a derrière elle une longue tradition de la formation tout au long de la vie (Cedefop, Sultana, 2004). Les politiques en matière de ressources humaines peuvent envoyer un mauvais signal et renforcer l'impression des travailleurs seniors qu'ils ont peu à gagner à se former, parce que leurs perspectives de carrière n'évolueront plus, qu'ils ne reçoivent aucun encouragement de la part de leur employeur et que l'offre de formation n'est pas adaptée à leur situation particulière.

## 2.4. La formation sur le lieu de travail: quels objectifs?

### 2.4.1. Apprentissage informel ou plus formalisé: comment former?

Les enquêtes sur la formation professionnelle continue portent tant sur les modes d'apprentissage plus formels que sur les filières non formelles ou informelles, comme l'apprentissage sur le lieu de travail et les pratiques

spécifiques d'organisation du travail comme la rotation de l'emploi. La dernière de ces enquêtes (CVTS3) indique que les modes de formation traditionnels prévalent sur le lieu de travail, les cours étant perçus comme la manière la plus efficace de renforcer les compétences, tandis que d'autres types de formation, d'une nature plus informelle, sont peu répandus et ont stagné, voire diminué, entre 1999 et 2005. Comment la formation non formelle et informelle en entreprise peut-elle être quantifiée et catégorisée? La tâche est plus difficile encore lorsque l'apprentissage est ancré dans les processus de travail, basé sur des projets ou intégré à un travail d'équipe. Lorsqu'on parle de formation non formelle et informelle, les différences dans les traditions de l'apprentissage et la terminologie utilisée peuvent rendre difficiles les comparaisons entre les différents pays. Certains des concepts présentés dans l'enquête CVTS3 peuvent être biaisés culturellement, comme par exemple les «cycles d'apprentissage», qui ont une longue tradition en Europe du Nord mais sont pratiquement inexistants dans les autres régions européennes. Les enquêtes quantitatives ont du mal à bien rendre compte de l'apprentissage non formel et informel au sein des entreprises, car souvent ces deux formes d'apprentissage ne sont pas considérées comme de la formation et sont donc difficiles à quantifier en nombre d'heures et de participants. Le mentorat et le tutorat par des collègues plus expérimentés en constituent un bon exemple, car ils ne sont en général pas considérés par les entreprises comme une activité de formation; les travailleurs qualifiés qui guident d'autres collègues et sont responsables de l'intégration des nouvelles recrues ne se considèrent souvent pas eux-mêmes comme des formateurs, comme nous le verrons au chapitre 7.

Pourtant, de récents réexamens des politiques mises en œuvre au niveau international suggèrent qu'une part essentielle de la formation des adultes se déroule sur le lieu de travail (Keogh, 2009), au travers de processus informels comme les tâches professionnelles assurées dans le cadre des situations quotidiennes de résolution de problèmes, qui ne sont pas quantifiables. Une récente analyse des changements dans l'organisation du travail, l'apprentissage et l'évolution de carrière confirme que l'apprentissage informel est une composante centrale du développement des compétences au travail (Commission européenne, 2010f). Cette étude met en exergue l'étendue et la diversité des formes d'apprentissage sur le lieu de travail: accomplissement de tâches difficiles, participation à des activités qui nécessitent des prises de décision, résolution de problèmes, exercices faisant intervenir le jugement, formation par les pairs (travail en équipe et communautés de pratique, par exemple), accompagnement

d'autres travailleurs ou encore changements d'emploi. Elle démontre que les connaissances acquises en travaillant, à travers les processus informels, doivent être combinées à des filières de formation plus structurées, plus systématiques et plus formelles pour permettre à l'employé de réaliser de réels progrès sur le plan des connaissances, de la compétence et de la performance dans un domaine (Commission européenne, 2010f, p. 61-64). Les formes d'apprentissage alternatives, principalement non-formelles, ne concurrencent pas les formes d'apprentissage plus formelles que les entreprises peuvent organiser: elles les complètent (Cedefop, 2010b, p. 65).

Jusqu'à quel point sommes-nous parvenus à mettre en place des environnements de travail qui encouragent l'apprentissage? Le niveau d'apprentissage requis par un emploi et le degré de difficulté intellectuelle sont révélateurs d'un environnement dans lequel les travailleurs peuvent développer leurs compétences sur leur lieu de travail (Eurofound, 2008a). La quatrième enquête européenne sur les conditions de travail a défini cinq indicateurs permettant d'évaluer la mesure dans laquelle les travailleurs peuvent améliorer leurs compétences au travail; deux concernent l'utilisation de normes de qualité dans les processus de travail (répondre à des critères de qualité précis et évaluer la qualité de son propre travail), et trois autres portent sur la complexité des tâches et la nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances pour améliorer ses performances professionnelles (résoudre des problèmes imprévus, mener à bien des tâches complexes et apprendre des choses nouvelles). À l'opposé, un environnement qui ne permet pas aux travailleurs de développer leurs compétences est un environnement dans lequel les exigences cognitives sont faibles et les tâches monotones.

> «Les travailleurs qui accomplissent des tâches complexes et apprennent des choses nouvelles au travail sont beaucoup plus susceptibles de ressentir le besoin de se former, alors que l'inverse se produit chez les travailleurs dont les tâches sont monotones et répétitives (et qui peuvent en fait se considérer comme surqualifiés pour le travail qu'ils ont à effectuer)» (Eurofound, 2007a, p. 48).

Les travailleurs qui effectuent des tâches routinières peuvent également avoir d'autres responsabilités sur leur lieu de travail, dans le cadre desquelles ils peuvent utiliser une plus grande variété de compétences transversales et se former: responsable santé & sécurité, délégué syndical, ou encore «ambassadeur de l'apprentissage», chargé de motiver ses collègues à s'engager dans une formation (Commission européenne, 2010f, p. 57).

La quatrième enquête européenne sur les conditions de travail explore également l'organisation du travail et l'autonomie, qui ont une incidence

majeure sur la capacité des travailleurs à apprendre. Il s'agit par exemple de la liberté d'exercer un contrôle sur les processus de travail (pouvoir de choisir ou de modifier l'ordre des tâches, la méthode, la vitesse ou le rythme de travail), ou du choix du modèle de travail. Si une majorité des travailleurs exercent un certain contrôle sur les processus de travail, un tiers des employés européens seulement ont leur mot à dire dans le choix du modèle de travail. C'est dans les pays nordiques et aux Pays-Bas que les travailleurs jouissent de la plus grande autonomie sur leur lieu de travail, et dans les pays d'Europe du Sud et de l'Est que cette autonomie est la plus réduite. La quatrième enquête européenne sur les conditions de travail suggère également que les niveaux de flexibilité et de travail d'équipe sont élevés en Europe: dans l'UE-27, 50 % environ des employés effectuent leurs tâches en alternance avec des collègues, et 60 % travaillent exclusivement ou partiellement en équipe (Eurofound, 2007a, p. 50-53). Avec le travail en équipe, les lieux de travail européens sont en bonne voie pour devenir des environnements de travail dans lesquels il est possible d'apprendre; pourtant, les différences nationales nous montrent que le chemin est encore long.

Comment une culture du travail peut-elle se transformer en sorte de stimuler l'apprentissage individuel et de produire des bénéfices pour l'entreprise? Comment les lieux de travail peuvent-ils devenir propices à l'apprentissage? L'apprentissage informel et non formel dépendent de «la conception d'environnements professionnels qui fournissent un travail de qualité, dans lequel les individus apprennent en ayant à mener à bien des tâches complexes et en travaillant avec les autres» (Cedefop, 2006, p. 59). Dans les modèles d'organisation du travail qui stimulent l'apprentissage, les emplois doivent être conçus de manière à encourager la prise de décisions autonome et la résolution de problèmes au sein d'une équipe. Ces modalités d'organisation du travail, qui stimulent le développement des compétences et dans lequel l'apprentissage est intégré aux tâches quotidiennes, peuvent favoriser l'émergence d'une culture de l'apprentissage susceptible de motiver les groupes de travailleurs habituellement moins enclins à participer à la formation continue. Il convient d'être particulièrement attentif à affecter les personnels à des fonctions dans lesquelles leurs idées seront reconnues et utilisées, et qui leur permettront d'exploiter leur potentiel créatif et encourageront le partage des connaissances, qu'il soit tacite ou explicite (Cedefop, 2007b; Ashton and Sung, 2002). Mettre en œuvre de tels changements dans l'organisation du travail représente un défi, et le partage des connaissances sur les façons de travailler qui encouragent l'apprentissage est encore plus limité dans les petites entreprises, qui ont

besoin d'un appui ciblé pour modifier leurs habitudes de travail dans le sens d'une stimulation de l'autonomie et de l'apprentissage, comme l'explique le chapitre quatre.

À une époque où la durée de vie des compétences diminue, les entreprises peuvent se montrer réticentes à enlever des travailleurs de leur poste pour leur offrir une formation; la formation en dehors du lieu de travail est donc limitée à de courtes durées. Il semble que les travailleurs éprouvent parfois des difficultés à transférer dans leurs tâches professionnelles quotidiennes les compétences acquises dans le cadre d'une formation formelle, et les entreprises, en particulier les PME, peuvent alors considérer que l'offre de formation n'est pas adaptée à leurs besoins et à leur organisation de travail (Cedefop, 2009g). La majeure partie des connaissances et des compétences exigées dans le cadre de nouvelles fonctions peut être acquise sur le lieu de travail, mais cela ne signifie pas que l'apprentissage réalisé à travers la réalisation des tâches professionnelles soit une forme d'apprentissage désorganisée, spontanée et non encadrée (Cedefop, 2004b, p. 194; p. 186-187). Apprendre en travaillant implique que l'environnement de travail soit organisé de manière à encourager les travailleurs à assumer un certain nombre de responsabilités et à résoudre des problèmes par eux-mêmes. L'apprentissage sur le lieu de travail n'est possible que dans un environnement qui accorde de l'importance à un travail de qualité, dans lequel les individus apprennent en ayant à mener à bien des tâches complexes, en faisant usage de leur faculté de jugement, et en appliquant les nouvelles connaissances acquises grâce à leurs pairs (Cedefop, 2004b, p. 168-172). Les formes d'apprentissage plus informelles, par le travail et pendant le travail, ne remplacent pas la formation continue plus formelle mais la complètent, et peuvent accroître la motivation des travailleurs à se former. L'apprentissage sur le lieu de travail présente néanmoins un certain nombre de défis qui dépassent le cadre de l'organisation du travail, tels que la validation des acquis et la certification. Il n'existe souvent aucune trace officielle des compétences acquises au travail, et il est alors difficile de les valider lorsqu'un employé change d'employeur dans le cas, par exemple, d'une restructuration.

### 2.4.2. Pourquoi les entreprises forment-elles? Innovation, ou exigences de sécurité?

Le développement des compétences est indispensable aux entreprises et aux employés pour pouvoir gérer le changement de manière efficace et innover. Cependant, plutôt que d'être vue comme une réaction stratégique au succès d'une entreprise, aux changements sectoriels, ou aux nouvelles

tendances dans la production ou l'organisation du travail, la formation est souvent simplement considérée comme une réponse aux exigences de la législation. Dans une étude du Cedefop consacrée à la formation au sein des PME, l'une des inquiétudes souvent évoquées par le secteur de l'alimentation était que le fardeau des réglementations en matière de santé et de sécurité pourrait empêcher les entreprises d'investir dans la formation à des fins d'innovation (Cedefop, 2009g, p. 64). Les formations sont souvent dispensées dans le but de se conformer aux exigences de la législation en matière de santé et de sécurité dans le cadre de l'embauche de nouveaux employés, et plus rarement pour améliorer la compétitivité de l'entreprise dans son ensemble (Cedefop, 2008i; 2008g; 2009d). Il ne s'agit toutefois pas d'une tendance générale en Europe, et les politiques existantes qui jettent un pont entre l'innovation et la formation peuvent avoir des effets positifs sur l'offre de formation et la perception du développement des compétences comme outil stratégique pour les entreprises.

L'innovation technologique, les changements sectoriels et les nouveaux processus de travail et d'organisation font naître une demande d'employés plus qualifiés pour toutes les professions, y compris les professions élémentaires. Pour pouvoir relever les nouveaux défis de la vie professionnelle, la population adulte doit avoir la possibilité de développer ses compétences et ses connaissances de manière continue, au sens le plus large possible. En plus de renforcer les aptitudes qui sont directement liées à leur fonction, les travailleurs doivent également élargir leurs compétences clés telles que la communication, l'autogestion, le travail en équipe, le potentiel créatif, l'esprit d'initiative et la capacité de continuer à apprendre et de gérer le changement.

Pourtant, la formation au sein des entreprises est souvent axée sur la mise en œuvre quotidienne des tâches et des processus de travail, et non sur le renforcement des compétences du travailleur en vue de lui permettre d'approfondir sa formation et d'améliorer son employabilité. La formation a tendance à être réactive, ad hoc, sur mesure et étroitement définie, et n'est que peu voire pas pertinente en dehors de l'entreprise. De nombreuses compétences techniques n'ont de valeur que pour l'entreprise dans laquelle elles sont acquises et ne peuvent être transférées à d'autres employeurs, tandis que les compétences transversales, celles qui permettent la résolution des problèmes, peuvent être transposées à d'autres environnements professionnels. Craignant que leurs employés nouvellement formés puissent être recrutés par d'autres entreprises, les employeurs préfèrent investir dans des formations spécifiques à leur activité, mais dans les secteurs dans lesquels les compétences peuvent être facilement transférées d'une entreprise à l'autre,

ils préfèrent ne pas investir dans la formation du tout. Une récente analyse des mesures politiques prises en faveur de l'acquisition de compétences essentielles sur le lieu de travail suggère que les employeurs recherchent essentiellement «les bonnes compétences» et ne sont pas aussi attachés que les responsables politiques à améliorer les qualifications et le niveau d'éducation formelle de leurs travailleurs (Cedefop, 2010f).

## 2.5. Conclusions et messages politiques

Les politiques publiques et les initiatives de formation en entreprise peuvent avoir des objectifs contradictoires: d'un côté les pouvoirs publics cherchent à améliorer l'employabilité et la mobilité des travailleurs entre entreprises, secteurs, voire professions, et de l'autre les entreprises ont tendance à se focaliser sur les formations spécifiquement liées aux besoins de leur production et de leur organisation de travail. Si les employeurs favorisent en général la formation continue et le développement professionnel de leurs employés les plus talentueux, les gouvernements quant à eux concentrent leurs efforts sur les segments de la population qui sont les plus vulnérables sur le marché du travail, comme les travailleurs seniors ou faiblement qualifiés. Ces conflits d'intérêts entre les plans de formation de l'entreprise et les priorités des pouvoirs publics peuvent porter préjudice aux employés «moyennement qualifiés», qui ont eux aussi besoin de planifier leur évolution professionnelle en fonction de la future demande de compétences.

Les preuves statistiques sont largement suffisantes pour affirmer que la probabilité d'une participation à l'éducation et à la formation continues augmente avec le niveau de qualification. Cela se vérifie tant pour l'éducation et la formation formelles que pour l'apprentissage non formel et informel sur le lieu de travail. Ce désavantage éducatif est donc transposé sur le lieu de travail, puisque les travailleurs les moins qualifiés sont également les moins susceptibles de recevoir une formation sur leur lieu de travail et de se voir confier des tâches qui favorisent le développement des compétences. Les travailleurs les moins qualifiés ont ainsi des perspectives de carrière plus réduites et moins de possibilités de bénéficier d'une formation au cours de leur parcours professionnel. Les travailleurs seniors, et ceux qui disposent d'un niveau d'éducation formelle moins élevé, assimilent l'apprentissage tout au long de la vie à un retour sur les bancs de l'école et n'ont pas nécessairement une idée très claire de ce qu'ils souhaitent apprendre et de l'offre

de formation disponible. Accroître la participation des groupes faiblement qualifiés à la formation sur le lieu de travail constitue un enjeu majeur; cela est particulièrement important lorsqu'on sait que ces travailleurs risquent de se retrouver dans des emplois répétitifs, dans lesquels ils ne sont que très peu autonomes et n'ont que peu l'occasion d'apprendre en effectuant leurs tâches. Cela soulève une importante question, étant donné que le renforcement des compétences ne doit pas être une fin en soi, mais doit également viser à ce que ces compétences puissent être utilisées sur le lieu de travail.

La dernière enquête sur la formation professionnelle indique que les types de formation les plus formels sont privilégiés lorsqu'il s'agit d'améliorer les compétences du personnel. L'apprentissage fondé sur la fonction, intégré aux tâches quotidiennes, vient compléter ces types plus formels de formation continue. L'apprentissage lié à la fonction est donc essentiel au maintien, à l'activation et au développement des compétences, même si les entreprises peuvent manquer de l'expertise nécessaire pour faire de leur organisation un cadre propice à l'apprentissage et avoir besoin d'un appui externe. Une entreprise peut être définie comme une «organisation apprenante» lorsqu'en plus d'offrir des possibilités de formation continue, elle organise son travail de manière à fournir à ses employés de nombreuses occasions d'apprendre, leur donnant ainsi la chance de développer leurs compétences professionnelles et sociales. Une caractéristique essentielle des organisations apprenantes est le travail collaboratif, grâce auquel les employés apprennent les uns des autres, acquérant ainsi des compétences sociales, de communication, de négociation et d'organisation qui pourront leur être utiles dans n'importe quel emploi. Le type de politiques en matière de ressources humaines et d'organisation du travail mises en place par les entreprises peut contribuer aux programmes publics visant le développement des capacités professionnelles, ou avoir l'effet inverse, en désactivant la capacité des travailleurs à apprendre. Une organisation du travail qui n'offre pas d'incitants à l'apprentissage, et qui fait intervenir des modèles de travail répétitifs desquels l'employé n'a rien à apprendre inhibe les facultés d'apprentissage et peut, à long terme, entraîner un phénomène de «déqualification». Les stratégies nationales et sectorielles en faveur du développement des compétences doivent davantage tenir compte de l'organisation du travail dans les entreprises. Mais il ne faut toutefois pas oublier que l'apprentissage informel et non formel sur le lieu de travail comporte un certain nombre de défis, le plus important d'entre eux étant la validation des acquis.

CHAPITRE 3

# Vers un apprentissage sur le lieu de travail plus accessible

## 3.1. Introduction

Diverses résolutions et conclusions récemment publiées par la Commission européenne et le Conseil de l'Union européenne le soulignent: nous devons tous actualiser nos compétences tout au long de notre vie. Mais au-delà de ce constat, il convient d'accorder une attention toute particulière aux besoins spécifiques des adultes menacés d'exclusion parce qu'ils ont un niveau faible de littératie ou sont porteurs de compétences inadéquates pour une bonne intégration sociale et professionnelle (Commission européenne, 2006; 2008b; 2010b; Conseil de l'Union européenne, 2008a; 2008b). À cet égard, le Plan d'action en faveur de l'éducation et de la formation des adultes *C'est toujours le moment d'apprendre* (Commission européenne, 2007a) rappelle que participer à des initiatives d'éducation et de formation ne suffit pas; encore faut-il que celles-ci offrent aux personnes concernées de réelles chances de faire progresser leur niveau de qualification. Plus que d'un accent sur les qualifications, il apparaît que les apprenants peu qualifiés ont besoin, pour persévérer dans leur apprentissage, de progresser par petites étapes, ce qui leur permet notamment de prendre confiance en eux (Commission européenne). Le facteur temps est essentiel pour permettre aux personnes peu formées d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage, parce qu'il leur faut prendre confiance; dans un processus d'apprentissage, la progression tend à être irrégulière, avec de multiples nouveaux départs et interruptions liés aux contraintes de la vie.

L'organisation du travail peut avoir un effet fortement motivant - ou démotivant - sur l'apprentissage. L'expérience qui consiste à pouvoir apprendre dans et par son travail a un effet positif sur la qualité de la vie professionnelle, développe les compétences et renforce la motivation à apprendre. Il est essentiel d'améliorer les possibilités d'apprendre sur le lieu de travail, et ce indépendamment de la complexité de la fonction et du niveau des qualifications. Une solide culture de l'apprentissage sur le lieu de travail rend les travailleurs plus réceptifs au changement, quel que

soit leur âge (Cedefop, 2006). Si les travailleurs ne sont pas motivés pour apprendre ou ne sont pas convaincus de la nécessité d'une formation, aucune initiative, formelle ou informelle, ne peut avoir d'effet. De même, si les entreprises ne perçoivent pas l'évolution de la demande sur les marchés ou les changements qui interviennent au niveau sectoriel, et si elles ne ressentent pas la nécessité d'adapter leurs processus ou de revoir l'organisation de leur travail, l'appel à un renforcement de la formation continue ne sera que peu entendu.

Le potentiel d'apprentissage d'une entreprise dépend de la conjonction de divers facteurs: politiques appliquées en matière de ressources humaines et formations proposées, part de l'entreprise à l'innovation, possibilités d'apprendre sur le lieu de travail, motivation des travailleurs pour apprendre et occasions que leur offre leur environnement de travail de faire usage des connaissances et des compétences acquises. Le présent chapitre sera aux stratégies visant à élargir l'accès à la formation continue sur le lieu de travail, surtout pour les catégories de travailleurs les plus vulnérables. Il se penchera sur la manière dont les incitants financiers devraient être conçus, sur le développement des compétences essentielles sur le lieu de travail ainsi que sur l'importance de la validation des acquis, de l'orientation professionnelle et des conseils pour motiver les travailleurs à approfondir leur formation. Il suggère qu'une combinaison de mesures politiques, d'initiatives d'apprentissage et d'incitants est nécessaire pour élargir les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail.

## 3.2. Prendre en considération les intérêts des employeurs et des travailleurs dans l'élaboration des incitants financiers

Les conclusions de la troisième enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS3) indiquent que les incitants financiers à la formation tendent à avoir une incidence plus marquée sur les moyennes et grandes entreprises que sur les entreprises de plus petite taille (Cedefop, 2010b, p. 12). Celles-ci semblent avoir du mal à obtenir des informations sur les incitants à la formation et sur les programmes de subvention destinés aux plans de formation et éprouver des difficultés à satisfaire aux exigences administratives présidant à l'octroi desdites subventions. En outre, les mécanismes de partage des coûts relatifs à la formation continue

aboutissent parfois bien malgré eux à financer des mesures de formation que les entreprises auraient de toute façon mises en place pour leurs salariés, sans réelle valeur ajoutée.

Le défi pour les mécanismes de financement des formations consiste à éviter de renforcer les inégalités liées à la participation aux formations entre types d'entreprises et catégories de travailleurs. Ainsi, si les fonds de formation sectoriels améliorent la qualité des formations en les alignant davantage sur les besoins du secteur, certains groupes de travailleurs semblent sous-représentés dans les activités de formation subventionnées, et les PME ne tirent toujours pas pleinement parti de ces fonds, que toutes contribuent pourtant à financer au travers de leurs cotisations obligatoires. En Italie, un débat a actuellement lieu autour de la question de savoir si les fonds destinés à la formation sectorielle devraient fournir des ressources aux grandes entreprises ou s'ils devraient «se spécialiser» dans le financement des formations fournies par les PME ou par les entreprises implantées dans des zones géographiques défavorisées (Cedefop, 2008g, p. 112). En règle générale, toutefois, les différentes formes de mécanismes de partage des coûts, dont les fonds destinés aux formations sectorielles financés par les cotisations obligatoires des entreprises, tendent à sensibiliser les entreprises à la nécessité des formations et renforcent leur engagement dans ce sens. À titre d'exemple, au Royaume-Uni, l'investissement dans la formation a connu une chute significative dans les secteurs où les cotisations obligatoires au système ont été abandonnées à la fin des années 80 et au début des années 90 (Eurofound et Cedefop, 2009, p. 177).

Les chèques-formation encouragent la participation à des séances d'apprentissage et peuvent s'accompagner d'une contribution financière variable de la part des apprenants. Les incitants financiers constituent eux aussi un puissant outil pour motiver les travailleurs à reprendre des études, lorsqu'ils permettent à ces personnes de diriger l'évolution de leur carrière et leur parcours d'apprentissage et de choisir leur formation. Dans certains pays, les formations complémentaires, si elles restent le choix du travailleur, doivent être en prise directe avec leur poste actuel et répondre à certains critères de qualité. Les mécanismes de financement conjoint, tels que les chèques-formation, semblent contribuer à renforcer la qualité, la pertinence et la diversité des formations proposées, dès lors qu'ils couvrent les coûts de formations dispensées par des prestataires reconnus. Un large éventail de prestataires de formation est essentiel pour proposer des formations souples, adaptées aux besoins tant des employeurs que des travailleurs, tout en encourageant l'apprenant à faire un choix

parmi les organismes répondant aux normes de qualité reconnues. Les incitants financiers contribuent à créer un véritable marché de l'éducation et de la formation, ce qui peut conduire à une plus grande innovation et à une souplesse accrue chez les prestataires et, de là, déboucher sur une offre de services davantage orientée vers les clients pour les secteurs, les entreprises et les individus (Cedefop, 2007a; 2009b). Tous les incitants ne sont pas pour autant de nature financière: certaines formes de congés-éducation encouragent les travailleurs à se former ou à se perfectionner dans des domaines qui ne sont pas nécessairement en lien avec leur poste actuel. Quelle que soit leur situation, les travailleurs ont besoin d'aide pour identifier leurs besoins d'apprentissage et trouver une formation adéquate.

Cela étant, qu'ils visent les entreprises ou les apprenants, les incitants financiers ne suffisent pas en soi à élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage. Il faut pour cela les associer à divers autres instruments de nature à stimuler la formation continue, tels des services de conseil aux entreprises et des initiatives d'orientation destinées aux travailleurs. Le financement n'est en effet que l'un des facteurs qui influencent la participation des adultes à des formations (Cedefop, 2004b; 2009d, p. 63; Keogh, 2009).

Les courtiers en compétences et conseillers en formation possédant une bonne connaissance des secteurs rencontrent un certain succès auprès des employeurs réticents qui n'ont pas proposé de formations à leurs travailleurs au cours des douze derniers mois au moins; ils contactent les entreprises directement et les aident à évaluer leurs besoins en formation, à trouver des prestataires adéquats et à obtenir des financements (Cedefop, 2010f).

Parmi les autres facteurs susceptibles d'entraver la participation des travailleurs à des formations, citons la charge de travail, les obligations familiales, l'absence de motivation ou le manque d'estime de soi, les politiques en matière de ressources humaines, la pénurie d'offres appropriées ou la difficulté à s'informer et à obtenir de l'aide. On le voit, les incitants financiers ont peu de chances de déboucher instantanément sur une plus forte participation des catégories de personnes les moins engagées dans un processus de formation. Les mesures de nature à inciter des adultes peu qualifiés à participer à des formations seront donc différentes de celles ciblant les travailleurs porteurs d'une éducation formelle plus poussée, et doivent être associées à toute une palette de services d'appui à la formation, dans lesquels l'orientation et le conseil joueront un rôle capital (Cedefop, 2009d; 2009f). Une bonne information et des conseils sont essentiels pour ramener des adultes éloignés de la formation sur les bancs de l'école, les empêcher de décrocher en cours de route et les aider à atteindre leurs objectifs en matière d'apprentissage.

Il arrive aussi que les fonds de formation sectoriels renforcent bien malgré eux les tendances déjà existantes dans la participation aux formations et les politiques en matière de ressources humaines. C'est le cas lorsque leurs bénéficiaires sont des agents très qualifiés occupant des postes techniques ou des travailleurs actifs dans de grandes entreprises (Cedefop, 2008g, p. 123-134). Cela étant, dans la mesure où les fonds de formation soutiennent les initiatives lancées par les entreprises, il n'est guère surprenant que les groupes bénéficiant le plus des activités de formation subventionnées soient les plus hautement qualifiés. En Espagne, en France, en Italie et aux Pays-Bas, afin de permettre à un plus large éventail de travailleurs d'avoir accès à des formations au travers de ces fonds, il est prévu que les travailleurs puissent demander directement un soutien financier pour des activités de formation destinées à accroître leur développement personnel et professionnel, indépendamment des intérêts de leur entreprise (Cedefop, 2008g, p. 171). Idéalement, tant les intérêts du travailleur que ceux de l'employeur devraient être pris en considération dans l'élaboration des incitants et des offres de formation. Pour éviter de trop se concentrer sur des compétences sectorielles spécifiques et sur les besoins à court terme des employeurs, certains fonds destinés à la formation sectorielle œuvrent expressément en faveur de l'employabilité des travailleurs en leur proposant d'acquérir des compétences transversales susceptibles de faciliter leur mobilité entre entreprises, secteurs, voire professions (Cedefop, 2008g, p. 16). Plusieurs fonds sectoriels accordent aussi une attention particulière aux catégories de travailleurs vulnérables, qui participent peu aux formations, comme les travailleurs peu qualifiés ou seniors, ainsi qu'à ceux dont l'emploi est menacé par des plans de restructuration.

Des stratégies de communication et de marketing sont nécessaires pour s'assurer que les employeurs comme les travailleurs sont au fait des incitants et des offres de formation disponibles. Toutefois, les seules campagnes de communication ne suffisent pas à renforcer l'engagement des entreprises vis-à-vis de la formation, s'il n'existe aucun service d'appui permettant aux employeurs de formuler leurs besoins dans ce domaine sur la base de leurs plans d'affaires, et d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies de formation et d'organiser des activités de formation dans leurs propres locaux. Pour encourager la formation en entreprise, les politiques, services et mécanismes de financement nationaux et sectoriels doivent relever les défis suivants:

a) les entreprises n'étant pas toujours au courant de l'évolution sectorielle ou des compétences requises par un changement ou une innovation

technologique, certains employeurs ne sont pas conscients de la nécessité de revoir leur manière de faire des affaires ni de l'apport de la formation continue à la gestion des changements (Cedefop, 2010b). Ce déficit d'information doit être comblé en tenant compte d'une perspective plus vaste, qui englobe les nouvelles demandes du marché ainsi que l'innovation en matière de production et d'organisation du travail;

b) l'organisation du travail et l'apprentissage en milieu professionnel jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences, mais les avantages d'une refonte des processus de travail et de gestion peuvent ne pas être immédiats; eu égard à la difficulté qu'il y a à anticiper et à gérer les changements, certains employeurs peuvent se montrer réticents à l'idée d'agir, parce qu'ils ne disposent pas du savoir-faire suffisant. Il peut y avoir un manque de capacités de gestion et de leadership, ou une résistance des travailleurs aux changements sur le lieu de travail (Commission britannique pour l'emploi et les compétences, 2009, p. 73; p. 130). Certaines entreprises peuvent aussi avoir besoin d'aide pour revoir l'organisation de leur travail;

c) les avantages d'un investissement dans les compétences peuvent n'apparaître qu'à moyen terme. Or, il y a peu d'intérêt à ce qu'une entreprise dispose d'une main-d'œuvre plus qualifiée si ces compétences supplémentaires ne sont pas exploitées. Les mécanismes de financement conjoint des formations doivent fournir des conseils aux employeurs quant à la manière d'élaborer de bonnes stratégies de développement des activités et des ressources humaines;

d) les entreprises n'ont parfois qu'une connaissance limitée du marché des formations et des incitants disponibles pour employeurs et travailleurs. Elles peuvent aussi ne pas disposer des compétences nécessaires pour choisir les services d'orientation ou de formation les mieux adaptés à leurs besoins et contraintes (Cedefop, 2009g);

e) une bureaucratie excessive, de même que des procédures administratives et des exigences en matière de communication d'informations extrêmement lourdes, peuvent freiner l'accès aux subventions nationales et sectorielles à la formation (Cedefop, 2008g), surtout dans le cas des PME.

Définir, dans les systèmes d'incitation financière et les mécanismes de financement des formations, des objectifs en matière de types d'entreprises et de travailleurs prioritaires devrait contribuer à remédier aux inégalités dans la participation aux formations et à élargir l'offre d'apprentissage sur le lieu de travail.

## 3.3. Les bases de l'apprentissage: compétences essentielles sur le lieu de travail

L'évolution des milieux professionnels exige désormais de nouvelles compétences essentielles, génériques et transposables à une grande variété d'environnements, telles que les compétences en communication ou l'aptitude au travail en équipe. Les politiques actuelles destinées à renforcer les compétences des travailleurs prévoient l'acquisition de ces compétences essentielles, y compris aux niveaux les plus élémentaires, de manière à préparer un apprentissage plus approfondi et l'acquisition d'autres compétences. Pour faire face aux changements qui interviennent dans l'organisation et les processus de travail, il est capital d'entretenir la capacité de continuer à apprendre. Comme le souligne à juste titre la recommandation sur les «compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie»:

> «Apprendre à apprendre exige, pour commencer, d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage que sont l'écriture et la lecture, le calcul et la maîtrise des aptitudes aux TIC. Sur la base de ces aptitudes, un individu devrait être en mesure de chercher à acquérir, d'obtenir, d'exploiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes. Cela exige une gestion efficace de son apprentissage, de sa carrière et de son activité professionnelle, et notamment l'aptitude à persévérer dans l'apprentissage […]» (Parlement européen, 2006).

Par le passé, les employeurs négligeaient souvent les compétences clés ou transversales, parce que celles-ci ne présentent pas un avantage quantifiable immédiat pour la productivité. Aujourd'hui, cette situation semble en passe de s'inverser, avec l'adoption de méthodes de travail faisant la part belle au travail d'équipe et à une autonomie accrue des travailleurs. Plusieurs programmes nationaux et initiatives sectorielles encouragent les entreprises à permettre à leur personnel d'acquérir des compétences de base ouvrant la voie à un apprentissage plus poussé et susceptibles de les aider à s'adapter aux changements dans l'organisation du travail. Dans ces initiatives, la distinction entre l'apprentissage des adultes visant le développement personnel d'une part et l'emploi et l'employabilité d'autre part s'estompe, à mesure que les compétences essentielles s'ancrent de plus en plus dans les milieux professionnels et dans des tâches liées à la fonction (Keogh, 2009, p. 55). Les programmes visant à élargir l'accès à l'apprentissage sur le lieu de travail et à encourager

l'acquisition de compétences de base associent généralement différents types d'incitants financiers, de services d'appui destinés aux employeurs comme aux travailleurs et de stratégies d'apprentissage sur le lieu de travail, dont l'apprentissage orienté projet, comme l'illustre l'exemple ci-dessous.

S'appuyant sur le principe que «chaque talent compte», le Gouvernement flamand et les partenaires sociaux ont, le 14 mai 2007, approuvé conjointement un programme visant à renforcer les compétences des travailleurs. Un plan stratégique pour la littératie (*Strategisch Plan Geletterdheid*) encourage l'acquisition de compétences de base sur le lieu de travail, avec le soutien d'un vaste ensemble de partenaires majeurs, dont le service public de l'emploi flamand (VDAB), l'agence flamande pour la formation en entreprise (SYNTRA), ainsi que des organismes de formation, des représentants des employeurs et des travailleurs et des organisations à vocation sociale. De nombreux accords sectoriels soutiennent le développement des compétences de base sur le lieu de travail, avec une attention spéciale aux compétences en lecture et en écriture chez les travailleurs peu qualifiés (Ministère flamand de l'éducation et de la formation, 2008).

De même, au Danemark, la stratégie en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie enjoint à tous les acteurs pertinents de maintenir ensemble de forts taux de participation aux programmes d'éducation et de formation continue destinés aux adultes, ainsi qu'à favoriser le développement constant des compétences au travail. Le développement systématique des compétences dans les PME s'inscrit en outre dans une stratégie nationale visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Les programmes de renforcement des compétences de base sur le lieu de travail reflètent l'évolution et la demande des secteurs et des entreprises, et couvrent tant les compétences liées au poste, de nature plutôt technique, que les compétences plus générales, comme l'aptitude à manier les technologies de l'information et de la communication, les mathématiques liées à la fonction, la communication sociale, l'organisation et la gestion (Ministère danois de l'éducation, 2008).

Pour atteindre, motiver et enrôler des adultes peu qualifiés dans des programmes d'apprentissage, il faut que leur cadre professionnel se fasse lieu d'apprentissage, afin que la formation soit pertinente et en prise directe avec leurs activités quotidiennes et leur environnement immédiat, qu'elle s'intègre dans leur travail. Comme le montrent les bonnes pratiques compilées par le Cedefop concernant l'acquisition de compétences de base sur le lieu de travail, la lecture, l'écriture et le calcul devraient être incorporés dans des programmes professionnels, et non être abordés dans un contexte abstrait; cela favoriserait en outre l'acquisition d'autres compétences essentielles telles qu'apprendre à apprendre ou la résolution de problèmes. Des exemples sont présentés ci-dessous.

En Finlande, le programme NOSTE (2003-2009), élaboré en coopération avec les partenaires sociaux en vue de mettre en place des processus d'apprentissage pratiques sur le lieu de travail, avait pour but d'améliorer les compétences de base, les perspectives de carrière et la satisfaction professionnelle des adultes peu qualifiés. Ce programme a montré que les adultes peu qualifiés attendent d'une formation qu'elle ait un lien étroit avec leurs tâches et tienne compte de leur expérience professionnelle. La participation des employeurs aux initiatives de formation et le soutien social des pairs sont deux autres facteurs décisifs pour le succès d'une formation (Cedefop, 2008i).

Plusieurs programmes nationaux visent à transformer les lieux de travail en environnements didactiques. C'est notamment le cas en Suède, où des initiatives subventionnées d'apprentissage en entreprise s'appuient sur la résolution de problèmes et sur des projets en équipe. Ces programmes bénéficient en outre de l'encadrement d'un coach (ministère suédois de l'éducation et de la recherche, 2008). En Norvège, le programme pour l'acquisition des compétences de base dans la vie professionnelle favorise depuis 2006 l'acquisition des compétences fondamentales comme la lecture et l'écriture, le calcul et les compétences en informatique sur le lieu de travail et en relation avec la fonction occupée (Cedefop, 2010f). L'apprentissage y est combiné à des tâches professionnelles dans le but de renforcer la motivation des participants à apprendre, tandis que l'acquisition des compétences de base est assurée par d'autres formations pertinentes pour la fonction. L'objectif du programme consiste à s'assurer que les adultes acquièrent les compétences de base dont ils ont besoin pour répondre aux exigences et à l'évolution rapide du monde professionnel et pour éviter un licenciement dû à un manque de compétences élémentaires. Les employeurs qui acceptent de fournir des compétences de base sur le lieu de travail reçoivent une compensation financière pour le temps consacré par les travailleurs à un apprentissage structuré.

La valorisation des compétences transversales sur le lieu de travail est essentielle pour élargir l'accès aux offres de formation. Comme l'illustrent ces exemples, les programmes de formation publics et sectoriels doivent aider les travailleurs peu ou moyennement qualifiés à faire face à l'évolution des exigences professionnelles, en leur permettant d'acquérir et de renforcer des compétences techniques et d'entreprise liées à certains processus de travail, ainsi que des aptitudes personnelles et sociales, de plus en plus demandées.

## 3.4. Donner aux travailleurs le pouvoir et la motivation de suivre une formation

La validation des acquis, un apprentissage personnalisé et des plans de formation, de même qu'une orientation et des conseils professionnels, sont autant de pierres angulaires sur lesquelles s'appuient les initiatives nationales

et sectorielles visant à renforcer les compétences des travailleurs, à faire le point sur leurs expériences de vie et sur leur expérience professionnelle, à les aider à retrouver le chemin de l'apprentissage, voire à leur permettre de gravir un échelon supplémentaire par l'acquisition, par exemple, d'une qualification.

### 3.4.1. Vers une plus grande transparence des compétences acquises sur le lieu de travail

Grâce aux compétences acquises au fil de leur expérience professionnelle, de nombreux travailleurs sont en mesure de fournir de bonnes prestations sans pour autant posséder les qualifications formelles que peut requérir leur emploi. Ainsi, des travailleurs peu qualifiés peuvent avoir acquis sur le terrain une multitude de connaissances et de compétences qui n'ont pas été validées et n'ont donc pas débouché sur une certification. Le défi consiste donc à fournir à ces travailleurs des compétences et qualifications reconnues et transférables d'un poste à un autre (Cedefop, 2009b). La situation des travailleurs migrants illustre à la perfection ce problème de transparence des qualifications: leurs compétences sont parfois supérieures à celles de la population locale, mais les emplois qu'ils occupent ne reflètent pas leur niveau de formation, du fait de la difficulté qu'il y a à comparer des qualifications à l'échelle internationale ou en raison de connaissances linguistiques insuffisantes (Cedefop, 2009g, p. 54). S'appuyer sur les qualifications formelles pour établir le niveau de formation ne rend pas justice à l'étendue, à la profondeur et à la variété des formes que peut prendre l'apprentissage sur le lieu de travail, ni aux connaissances et aptitudes que possèdent les travailleurs (Commission européenne 2010f, p. 69). C'est la raison pour laquelle on peut affirmer sans risque que les qualifications des actifs ne correspondent pas au pool des compétences réellement disponibles (OCDE, 2010). La validation et la reconnaissance des acquis non formels et informels confèrent donc une plus grande visibilité au capital humain des travailleurs, en matière de connaissances et de compétences, et permettent aux employeurs et à la société en général de mieux l'apprécier.

En permettant aux adultes d'emprunter des passerelles vers des cursus formels et en les dispensant de certains volets d'un programme d'étude, la validation contribue à un cercle vertueux qui rend les formations complémentaires plus attrayantes. Elle peut ainsi accroître la valeur des connaissances acquises sur le lieu de travail, rendant plus intéres-

sant et avantageux pour les travailleurs et leurs employeurs tout investissement dans des formations - surtout informelles ou non formelles - en entreprise, puisqu'ils savent que le fruit de cet investissement pourra être enregistré, valorisé et développé. La validation des acquis et le transfert du capital personnel nécessitent la collaboration des pouvoirs publics, des organismes de formation et des partenaires sociaux, de manière à ce que les aptitudes recensées et validées soient reconnues et acceptées par d'autres employeurs (Cedefop, 2007a; 2009f). Valider les acquis peut également faciliter l'ajustement structurel d'une entreprise, en reconnaissant les compétences de travailleurs licenciés, de sorte qu'elles puissent être exploitées dans d'autres entreprises, voire dans d'autres secteurs.

Même lorsqu'ils ne débouchent pas sur une certification, les processus de validation peuvent améliorer la confiance en soi des travailleurs et les encourager à suivre diverses formes d'apprentissage: jeunes gens qui ont abandonné leurs études, travailleurs seniors qui n'ont pas eu la chance de pouvoir suivre une formation formelle et travailleurs expérimentés qui, quoi que possédant les aptitudes et connaissances requises pour leur poste, ne disposent d'aucune qualification formelle. La validation des acquis peut aboutir à l'octroi de crédits permettant de suivre une formation formelle, mais, plus important encore, elle dope l'estime de soi et la motivation à apprendre, et permet, en mettant le doigt sur les points forts et les compétences, de planifier un parcours d'apprentissage (Cedefop, 2009c, p. 50-52). Cela étant, les processus de validation peuvent parfois apparaître lourds, complexes et même inaccessibles à des adultes peu qualifiés, qui sont pourtant ceux qui ont le plus besoin de voir validées les compétences qu'ils ont acquises au travers de leur expérience professionnelle et de vie. Divers modes souples et économiques de validation et de valorisation des acquis n'impliquant pas nécessairement une certification, comme les cahiers des performances, sont actuellement à l'étude dans le cadre de projets européens, nationaux et sectoriels. Si les processus de validation peuvent prendre du temps et demander beaucoup de ressources, l'OCDE relève deux avantages sociaux supplémentaires à rendre tangibles les connaissances et compétences:

- En permettant aux adultes d'en savoir plus sur leurs compétences, de mieux prendre conscience de leurs capacités et de leur potentiel réel et de planifier leurs parcours de formation et leur carrière dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, la validation comporte des avantages éducationnels et formatifs. Les processus de validation font prendre conscience aux travailleurs qu'ils ont appris de plusieurs

manières et dans divers contextes professionnels, à différents points-charnières de leur vie, même si ce processus ne débouche pas sur une certification;
- La validation des acquis peut apporter des avantages économiques à long terme, en limitant les coûts associés à l'apprentissage formel, en réduisant le temps requis pour acquérir des qualifications et en facilitant l'accès à des emplois mieux adaptés aux compétences réelles de l'intéressé (OCDE, 2006).

La validation des acquis a été intégrée dans des programmes stratégiques visant à renforcer les compétences de la population au travers de l'apprentissage sur le lieu de travail.

Le projet d'apprentissage sur le lieu de travail lancé par la *Fachhochschule* d'Aix-la-Chapelle (Allemagne) a reçu le prix de l'innovation en matière d'éducation continue du BIBB en 2005. Ce projet permet aux travailleurs qui jusque-là n'avaient pas accès à l'enseignement supérieur de s'y inscrire, en reconnaissant les aptitudes et compétences acquises dans le cadre de leur travail. Dans ce contexte, l'école élabore des programmes d'apprentissage personnalisés avec les travailleurs et leurs employeurs, précisant les objectifs d'apprentissage, le cursus à suivre et les crédits à obtenir. Cette formation repose sur le travail orienté vers l'apprentissage au sein de l'entreprise elle-même (Cedefop, 2010f).

Dans le secteur privé, la validation, ou «évaluation des compétences» comme on l'appelle dans le jargon des ressources humaines, permet de mettre le doigt sur les lacunes et d'élaborer des formations sur mesure en fonction de ces informations (Cedefop, 2009c, p. 39). Toutefois, les lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels indiquent que la participation d'une entreprise à des processus de validation est souvent motivée par des besoins en ressources humaines à court et à moyen terme, généralement liés à la modernisation des procédés. Quoi qu'il en soit, l'engagement des employeurs en faveur de la validation a des répercussions positives tant pour les entreprises que pour les travailleurs:
- renforcer la motivation et l'intérêt des employés pour leur travail;
- réduire le temps requis pour obtenir une qualification et, au final, écourter l'absence du poste de travail;
- générer de nouvelles évolutions sur le lieu de travail, à la suite d'un processus de réflexion sur les compétences possédées et les pratiques de travail;
- fidéliser les travailleurs à l'entreprise, et en conséquence, réduire les frais de recrutement et de formation (Cedefop, 2009c, p. 40).

Les lignes directrices européennes pour la validation précisent qu'il convient d'éviter tout conflit d'intérêt entre l'entreprise et le travailleur, en veillant à la transparence du processus et en y associant des acteurs externes, comme par ex. des représentants des travailleurs ou des prestataires de formations.

Actuellement, de nombreux États membres de l'Union européenne travaillent à l'élaboration de cadres de certification nationaux, liés au cadre européen des certifications (CEC), qui couvrent tous les types et niveaux d'enseignement et de formation et devraient accroître la flexibilité des formations et stimuler la validation des acquis. Une meilleure intégration de l'apprentissage dans les cadres de certification existants renforcerait également sa position dans une stratégie cohérente d'apprentissage tout au long de la vie (Cedefop, 2009c, OCDE, 2010). Certains cadres de certification nationaux prévoient également la certification des acquis de base permettant aux adultes peu qualifiés de gravir un échelon supplémentaire dans l'apprentissage. Ainsi, le cadre de certification national irlandais comporte des échelons sous le niveau de l'enseignement secondaire inférieur, autorisant la reconnaissance de compétences de base; parallèlement, il encourage une acquisition plus adaptée des compétences de base par les adultes et tend à responsabiliser les prestataires en mesurant les résultats des formations et le rendement de l'investissement (Commission européenne, 2010e, p. 14).

La validation des acquis et les systèmes de crédits permettent aux prestataires de concevoir des programmes de formation souples, mieux adaptés aux adultes peu qualifiés, de manière à réduire les taux d'abandon et à favoriser la progression en reconnaissant de plus petits «socles de compétences» (Commission européenne, 2009f, p. 15). La validation des acquis non formels et informels devrait renforcer l'intérêt et la participation de la population adulte à l'apprentissage tout au long de la vie, dès lors qu'elle sera associée à une expansion des offres de formation sur mesure et à différents types d'incitants.

### 3.4.2. Une orientation professionnelle pour de meilleurs choix d'apprentissage et de carrière

Si de nombreuses initiatives ont été conçues pour rendre les offres et les systèmes de formation plus souples et plus en prise avec les besoins des travailleurs et des entreprises, et davantage guidés par la demande, elles ont eu pour effet global de complexifier l'offre de formation et de rendre plus aigu encore le besoin d'informations, d'orientations et de conseils. Si aider les adultes à se frayer un chemin dans des contextes d'apprentissage et de travail complexes facilite les changements de cap professionnels, les aider à

réfléchir aux compétences et aux aptitudes acquises aux différentes étapes de leur vie et à les évaluer renforce leur aptitude à apprendre et à gérer leurs carrières. L'orientation doit faire partie intégrante de toute stratégie visant à promouvoir le développement des compétences sur le lieu de travail, surtout pour les personnes les moins qualifiées. Les chapitres suivants du présent rapport présentent divers exemples de bonnes pratiques en matière d'orientation sur le lieu de travail et mettent en lumière l'engagement des partenaires sociaux dans la formation des adultes ainsi que la contribution des conseils en orientation professionnelle à des pratiques de restructuration socialement responsables au sein des entreprises.

La plupart des travailleurs ont besoin d'aide dans la planification de leur carrière pour pouvoir faire face aux changements qui s'opèrent sur le marché de l'emploi et faire leur choix parmi les différentes voies d'accès à l'apprentissage, les différentes possibilités de faire valider leurs acquis et les différents modes de formation. Dans le contexte des entreprises en cours de restructuration, les conseils en orientation professionnelle facilitent la transition vers un autre emploi au travers de divers modules reliés entre eux, comme la mise en place d'une gestion de carrière et le développement d'autres compétences transversales, la possibilité de se familiariser avec le monde du travail et l'évaluation des acquis antérieurs. Il convient de souligner que, pour certains, trouver un emploi ne suppose pas seulement d'actualiser ses compétences, mais aussi d'en acquérir de nouvelles, pour lesquelles ils auront besoin d'informations, de conseils et d'orientations. Malgré ces défis, les salariés sont l'un des groupes les moins susceptibles d'avoir accès aux services d'orientation (Cedefop, 2008e). En effet, si de nombreux services d'information, de conseil et d'orientation professionnels pour adultes ont été développés dans le cadre des politiques destinées aux demandeurs d'emploi, l'orientation professionnelle des personnes en situation d'emploi accuse quant à elle un important retard (Cedefop, 2008a).

S'ils ont la possibilité d'évoluer dans leur carrière, notamment grâce à de bons conseils en orientation professionnelle, les travailleurs peuvent être plus sensibles aux changements qui s'opèrent dans leur environnement professionnel, dans leur travail et dans l'organisation et être plus enclins à actualiser leurs compétences (Cedefop, 2008a, p. 36). Il reste néanmoins à convaincre les employeurs de l'utilité des conseils en orientation professionnelle sur le lieu de travail. Peut-être certains craignent-ils que l'orientation professionnelle rende les travailleurs plus ambitieux ou que ceux-ci formulent une demande de formation continue que l'entreprise pourrait ne pas être à même de satisfaire: ils pourraient alors décider de

changer d'employeur. En période de récession économique, ou lorsqu'un secteur particulier est en déclin, de telles initiatives peuvent sembler superflues, surtout si les employeurs gèlent l'embauche ou licencient. En revanche, lorsqu'une société enregistre de bons résultats ou doit s'imposer sur un marché de l'emploi compétitif, les employeurs sont plus disposés à proposer à leurs collaborateurs des possibilités d'évolution ou des conseils en orientation professionnelle, associés à des formations, dans le cadre d'une stratégie de ressources humaines plus générale visant à attirer - et à conserver - des travailleurs compétents.

En dépit des avantages potentiels, plusieurs difficultés freinent le développement des services d'orientation spécifiquement adaptés aux salariés adultes. Tout d'abord, en milieu professionnel, les activités liées à l'orientation ont tendance à s'inscrire dans le court terme et à avoir une portée réduite. Elles conduisent alors à l'acquisition de qualifications formelles ou au renforcement de compétences en prise directe avec la fonction occupée, et ne visent pas vraiment à maintenir l'employabilité ou à entretenir la capacité à apprendre. Ensuite, pour fournir des services appropriés aux entreprises et à leurs salariés, les agences pour l'emploi, qui restent l'une des principales sources de l'orientation destinée aux adultes, doivent disposer d'une large gamme de connaissances, et notamment de connaissances approfondies du marché du travail et des secteurs les plus représentés dans l'économie locale. Enfin, les conseillers en orientation professionnelle n'ont pas l'habitude de travailler en entreprise et ne possèdent pas une connaissance suffisante des processus de gestion des ressources humaines, des mutations qui s'opèrent dans les secteurs, des métiers, de l'organisation du travail et des nouvelles compétences demandées.

Ceux qui pourraient bénéficier le plus des services d'orientation, du fait de leur faible niveau d'éducation et de leur position plus vulnérable sur le marché de l'emploi, sont souvent les moins susceptibles de recevoir le soutien d'une telle orientation. Comme la formation continue, les possibilités d'orientation et d'évolution professionnelle dans les entreprises visent généralement surtout les cadres ou les «pools de talents», soit, souvent, les travailleurs possédant les plus hautes qualifications, ce qui renforce l'hypothèse que les salariés «ordinaires» n'ont pas de carrière (Cedefop, 2008a, p. 36-40). On attend de la plupart des autres travailleurs qu'ils prennent en main leur propre évolution professionnelle et gèrent eux-mêmes leurs parcours d'apprentissage et de travail. Compte tenu du fait que les services d'orientation et de conseil sont un véritable tremplin qui aide les adultes à reprendre une formation et à réaliser leurs objectifs

d'apprentissage, les politiques en matière de ressources humaines tendent ainsi à renforcer les inégalités dans la participation aux formations, les niveaux de qualification et l'âge. Les employeurs justifient l'attention qu'ils portent à ce groupe restreint de personnes en prétextant un manque de ressources et la nécessité d'obtenir un retour sur investissement. Ce faisant, ils perdent de vue qu'élargir ces possibilités à d'autres catégories de travailleurs pourrait leur permettre de fidéliser une main-d'œuvre plus qualifiée et motivée. Quant aux gouvernements, ils utilisent leurs plans nationaux de relance économique et leurs stratégies de renforcement des compétences pour encourager les employeurs à soutenir les groupes de travailleurs les plus vulnérables, au moyen d'une vaste palette de possibilités d'apprentissage, dont des conseils en orientation professionnelle.

## 3.5. Mettre en place une politique et des stratégies d'apprentissage en entreprise cohérentes

L'apprentissage des adultes sur le lieu de travail se situe à la croisée des politiques relatives aux aménagements de fin de carrière, à la flexicurité et à la gestion des changements sectoriels liés à l'arrivée de «nouvelles compétences pour de nouveaux métiers». Avec l'appui des partenaires sociaux, les politiques publiques peuvent contribuer à transformer le lieu de travail en un environnement propice à l'apprentissage, où les travailleurs de tous âges ont leur place et dans lesquels les différentes catégories de travailleurs pourraient au final avoir la possibilité de développer leurs compétences, soit sur le terrain, dans le cadre des processus de travail normaux, soit au travers d'une formation plus formelle.

### 3.5.1. Politiques visant à accroître la participation des travailleurs seniors aux formations

La législation relative à la discrimination fondée sur l'âge ne suffira pas à améliorer la participation aux formations ni les perspectives d'emploi des travailleurs seniors si les employeurs ne sont pas sensibles aux avantages d'une diversité des générations sur le lieu de travail. L'organisation du travail est capitale pour mettre en place un environnement propice à l'apprentissage sur le lieu de travail, dans des équipes d'âges variés qui tirent parti des connaissances théoriques actuelles des jeunes travailleurs et de leur

connaissance des nouvelles technologies d'une part, et de la vaste connaissance des processus des travailleurs seniors et de leur grande expérience dans la résolution des problèmes d'autre part (Cedefop, 2008i; 2010d).

Il existe trois approches pour réduire les inégalités dans la participation des travailleurs seniors aux formations. Premièrement, il doit y avoir un investissement accru dans l'apprentissage tout au long de la vie à mi-carrière, de manière à stimuler la capacité et la motivation du travailleur à apprendre et à le préparer à faire face à de nouvelles situations sur son lieu de travail. Deuxièmement, l'attrait et la pertinence de la formation, de même que son retour potentiel pour les travailleurs seniors, peuvent être améliorés en adaptant les méthodes pédagogiques et le contenu des formations à leurs besoins, au travers de cours concis et modulaires et de la validation des acquis antérieurs. Renforcer la participation des travailleurs seniors aux formations exige de combiner diverses mesures, telles que des stratégies permettant de leur «vendre» les formations et les services d'orientation, une défense des projets auprès des employeurs, l'instauration d'un climat de confiance chez les travailleurs seniors sur le lieu de travail, des méthodes pédagogiques adaptées, une refonte des politiques d'emploi et d'apprentissage tout au long de la vie et une formation spécialisée pour les prestataires des services de formation et d'orientation, afin que ceux-ci adaptent leur offre à la situation et aux besoins des travailleurs en fin de carrière. Ainsi, le fait de devoir s'occuper de parents âgés, par exemple, peut être un obstacle à la poursuite d'une formation ou à la participation au marché de l'emploi; il convient d'en tenir compte dans l'élaboration des politiques d'emploi et de formation. Troisièmement, encourager un départ à la retraite plus tardif pourrait inciter les entreprises à investir davantage dans la formation des travailleurs seniors en augmentant le retour potentiel de cet investissement, grâce à des délais de rentabilisation plus longs (OCDE, 2006; Cedefop, 2008a; 2008i).

### 3.5.2. **Des environnements professionnels propices à l'apprentissage**

Pour les travailleurs eux-mêmes, le retour sur le temps et les ressources investis dans l'apprentissage peut ne pas être immédiatement visible et ne pas déboucher instantanément sur une augmentation salariale ou une plus grande stabilité d'emploi. L'évolution, tout au long de la vie active, vers un meilleur équilibre entre conditions de travail et de vie est l'une des conditions préalables de l'ouverture à tous de l'apprentissage tout au long de la vie. Les contraintes temporelles, l'absence de services d'appui tels que des conseils en orientation professionnelle et l'aménagement peu

flexible des formations constituent d'importants obstacles à la participation des adultes à des formations. Parmi les solutions possibles, citons une plus grande flexibilité de l'offre de formation, la possibilité d'organiser des formations pendant les heures de travail et une compensation sous la forme de congés-éducation, rémunérés ou non, ou d'incitants financiers.

Différentes mesures, dont seules quelques-unes sont de nature financière, peuvent être combinées en vue de motiver les travailleurs à participer à des formations:

a) rapprocher les apprenants potentiels des possibilités de formation, en amenant ces dernières sur le lieu de travail, à leur poste, au travers de la pratique professionnelle-même, de sorte que les travailleurs puissent utiliser les nouvelles compétences et connaissances acquises in vivo (p. ex. au travers d'une contextualisation de ces connaissances dans l'environnement professionnel et d'une personnalisation de la formation permettant de répondre aux besoins et attentes propres de chacun);
b) fournir une formation pertinente répondant à la situation et aux besoins spécifiques de chacun, notamment au moyen de méthodes d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux adultes, depuis l'analyse des besoins jusqu'aux pratiques d'évaluation respectueuses de l'apprenant;
c) prévoir une organisation souple et séquencée de l'apprentissage, donnant la possibilité aux apprenants de choisir ce qu'ils veulent apprendre, quand, et de quelle manière (p. ex. au moyen de modules d'apprentissage);
d) fournir un appui et une orientation pédagogiques constants, même non formels, tels que ceux fournis par des modèles ou des pairs;
e) veiller à ce que les formateurs soient qualifiés et qu'ils figurent, aux côtés du réseau social propice et des modèles, parmi les éléments déterminants qui font que les apprenants apprécient leur formation, s'accrochent et réalisent leurs objectifs d'apprentissage individuels;
f) négocier des objectifs d'apprentissage et un cursus au travers de plans d'apprentissage personnalisés;
g) valider les acquis antérieurs, aider les apprenants à situer leurs compétences et leurs points forts, à prendre conscience de leur potentiel réel et à progresser vers une qualification;
h) fournir des incitants financiers et non monétaires adaptés aux différentes tranches d'âges (congé-éducation, chèques-formation, etc.);
i) valoriser l'apprentissage sur le plan social, au travers de perspectives de carrière, y compris des augmentations salariales, des promotions et le passage à d'autres postes au sein de la même entreprise (Cedefop, 2004; 2006, 2008c).

La motivation à investir du temps et de l'énergie dans une nouvelle formation dépend dans une large mesure de la flexibilité de l'offre de formation disponible. De nombreux États membres ont pris des initiatives en vue de renforcer le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement professionnel et personnel des travailleurs, et d'élargir leurs programmes aux étudiants plus âgés et présentant des profils moins traditionnels. Toutefois, davantage d'efforts devront encore être consentis pour inciter les établissements d'enseignement supérieur à développer des cursus et des programmes plus flexibles, mieux adaptés aux besoins des employeurs et des travailleurs, et à généraliser le recours à la validation des acquis pour octroyer des crédits aux apprenants et écourter la durée des programmes de formation (Commission européenne, 2010d). En outre, la flexibilité des formations et la valorisation des acquis antérieurs pour créer des parcours d'apprentissage judicieux, de même qu'un appui basé sur l'orientation et des méthodes pédagogiques appropriées tenant compte de la situation spécifique des adultes sont autant d'éléments nécessaires pour renforcer la participation. Dans ce contexte, des formules d'apprentissage souples peuvent répondre à la situation particulière des apprenants et réduire les contraintes de temps, qu'elles soient liées aux responsabilités familiales ou à un chevauchement avec les horaires professionnels: parmi les options disponibles, citons les cours du soir et les unités correspondant à de petits blocs d'apprentissage ou encore les modules qui peuvent être accumulés et approfondis pour acquérir des qualifications partielles. Les rapports nationaux du CONFINTEA relatifs à l'évolution récente de l'apprentissage des adultes en Europe mettent en lumière la nécessité d'aider les apprenants à «s'approprier» le processus d'apprentissage et à développer leur confiance à user de leur propre jugement pour mettre le doigt tant sur leurs points forts en matière de compétences que sur leurs éventuelles lacunes (Keogh, 2009). Avant un programme de formation et tout au long de celui-ci, il importe de préciser avec les apprenants leurs objectifs et leurs motivations à apprendre, la manière dont ils entendent utiliser leurs nouvelles compétences dans leur vie quotidienne, et plus particulièrement dans leur environnement professionnel, d'établir leurs points forts et de détecter tout obstacle potentiel à l'apprentissage (OCDE, 2008). La participation des adultes à la formation et leur persévérance dans l'apprentissage dépendent du soutien qu'ils reçoivent avant et pendant le processus d'apprentissage, à commencer par la définition de leurs intérêts et de leurs objectifs spécifiques. Préciser ce qu'ils veulent apprendre, pourquoi ils veulent l'apprendre et en quoi le processus d'apprentissage

rencontre leurs intérêts et objectifs sont autant de facteurs motivants (Commission européenne, 2009g, p. 53).

Si, idéalement, les travailleurs doivent être les moteurs de leur propre développement, dans la pratique, il doit y avoir une correspondance entre leurs objectifs personnels et les objectifs de leur entreprise (Cedefop, 2008i, p. 23). Pour mieux adapter les parcours d'apprentissage aux besoins individuels et faire progresser la motivation et l'engagement de continuer à apprendre, les programmes de développement des compétences peuvent faire usage de plans d'apprentissage personnalisés, qui tiennent compte des circonstances et des acquis antérieurs et dans le cadre desquels les objectifs d'apprentissage sont négociés. Ceux-ci pourront ensuite être combinés avec une offre flexible de formation pour adultes. Enfin, il convient de recueillir le retour d'information en provenance des différentes sources en vue d'accroître la pertinence des pratiques d'apprentissage sur le lieu de travail et de la formation continue.

Plus récemment, les politiques semblent avoir commencé à consacrer plus d'attention à la qualité des formations et à la progression de l'apprentissage, en rendant les prestataires responsables des résultats des programmes et des activités de formation lorsque ceux-ci sont cofinancés par les pouvoirs publics. Le défi consiste à passer d'une stratégie de formation axée sur l'offre à une stratégie plus orientée sur la demande, au travers de politiques et de pratiques visant à encourager la formation continue (Commission européenne, 2010e). Un dilemme politique peut en outre surgir lors de l'équilibrage et de l'alignement des politiques, dont certaines tendent vers une plus grande standardisation de la formation afin d'en garantir la qualité, alors que d'autres militent en faveur d'une plus grande personnalisation de l'apprentissage afin de motiver davantage les adultes à poursuivre leur formation (OCDE, 2008). La nécessité de rendre des comptes signifie qu'il incombe aux prestataires de trouver un juste équilibre entre développer une offre de formation flexible - puisque les stratégies qui marchent ne sont pas les mêmes pour tous les apprenants - et réaliser les objectifs et critères de performance des programmes de financement.

## 3.6. Conclusions et recommandations

Le faible taux de participation à la formation des adultes peu qualifiés et des travailleurs seniors est imputable à divers facteurs, notamment à la pénurie de programmes d'apprentissage pertinents, adaptés à leurs

besoins ainsi qu'à leur situation professionnelle et à leurs conditions de vie. Pour renforcer cette participation, il est essentiel de combiner plusieurs incitants, méthodes pédagogiques et services, parmi lesquels la validation des acquis et des conseils en orientation professionnelle. Ce droit à des conseils en orientation professionnelle de même qu'à la validation et à l'accréditation des acquis antérieurs peut être ancré dans la législation, comme c'est le cas en France et au Portugal, ou dans des conventions collectives. Les parcours d'apprentissage et les transitions professionnelles sont considérablement influencés par le sexe, le milieu social, l'origine ethnique et l'âge. Les stratégies et services visant à élargir l'accès aux possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail doivent répondre à des besoins distincts et éviter une trop grande standardisation des formations, en dépit des contraintes budgétaires qui pèsent sur la personnalisation des services. En outre la conception des incitants à la formation et des formations elles-mêmes devraient idéalement tenir compte des intérêts, des demandes et des contraintes tant des employeurs que des travailleurs. Les politiques publiques qui encouragent l'apprentissage sur le lieu de travail et la formation continue doivent veiller à ne pas renforcer les inégalités entre grandes et petites entreprises dans l'accès aux incitants à la formation, aux services d'appui pour le renforcement des compétences et aux programmes de formation.

Une orientation professionnelle et un apprentissage sur le lieu de travail taillés sur mesure, l'acquisition de compétences transversales jetant les bases d'autres formations, la validation des connaissances acquises sur le terrain et la conception de postes de travail valorisant l'apprentissage à divers niveaux et dans les différents métiers de l'organisation sont décisifs pour accroître la motivation des travailleurs à poursuivre leur formation et pour élargir l'accès à l'apprentissage sur le lieu de travail. Autant d'ingrédients des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui ne doivent pas être isolés, mais combinés, eu égard au fait que les obstacles à l'apprentissage sont de natures diverses et ne peuvent être réduits au simple coût financier.

CHAPITRE 4

# Dialogue social autour de l'éducation et de la formation des adultes

## 4.1. Introduction

Le cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie adopté par les partenaires sociaux définit les quatre grands axes du dialogue social relatif à l'apprentissage tout au long de la vie: prévision des besoins de compétences et de qualifications; reconnaissance et validation des compétences et des qualifications; information, orientation et conseil appropriés; et mécanismes de financement de la formation (Confédération européenne des syndicats (CES) et al., 2002). Dans le contexte actuel de crise économique, il apparaît capital de définir des priorités en matière de compétences dans l'intérêt de tous, syndicats et patronat.

Les partenaires sociaux peuvent agir en trio, en participant activement aux négociations sur la forme à donner, à l'échelle nationale, à la formation, et en mettant en œuvre les programmes de formation au niveau national et sectoriel. Des conflits sont susceptibles d'émerger en relation avec le partage des coûts de la formation chaque fois que les contraintes budgétaires déboucheront sur une révision du cadre établi de cofinancement de la formation continue. Les syndicats tendent à s'opposer à ce que les travailleurs doivent assumer une partie du coût des formations qu'ils suivent en vue de faire face aux changements structurels et d'actualiser leurs compétences; ils semblent craindre que cela ne renforce les inégalités dans l'accès à la formation (Eurofound et Cedefop), 2009, p. 11 à 14). Une forme courante de participation des partenaires sociaux à l'élaboration de la formation continue est la validation et la certification des résultats de l'apprentissage, surtout au niveau sectoriel, et l'accréditation des organismes de formation.

Le dialogue social a un rôle important à jouer dans les programmes de formation sur les lieux de travail. Les employeurs peuvent soutenir le processus en créant les conditions d'un apprentissage sur le lieu de travail

et en fournissant à leurs salariés une formation continue au travers, par exemple, des conventions collectives, ou en les associant à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques et des fonds de formation. Ils peuvent également favoriser un environnement de travail propice à l'apprentissage pour toutes les catégories de travailleurs. Les syndicats peuvent négocier et proposer des offres de formation aux travailleurs, tandis que les représentants syndicaux peuvent faire office d'«ambassadeurs de l'apprentissage», en encourageant les travailleurs, surtout les moins qualifiés, à participer à des formations. Les syndicats ont également un rôle à jouer dans l'émergence d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie sur le lieu de travail, en recensant, en collaboration avec les employeurs, les compétences en pénurie et les besoins en matière de formation dans l'entreprise et au niveau sectoriel, et en aidant les travailleurs à acquérir des compétences transférables, de manière à améliorer leur employabilité ou leur disposition à évoluer ou à changer de poste chez leur employeur actuel. Les syndicats mettent également en place des services d'orientation et de formation pour aider leurs membres à faire face aux changements sectoriels et organisationnels, à anticiper un éventuel licenciement ou à planifier leur retraite.

La portée, l'étendue et la forme des négociations collectives autour de l'apprentissage tout au long de la vie dans les entreprises sont influencées par les relations entre partenaires sociaux dans le pays concerné, et notamment par la position centrale - ou non - de l'apprentissage tout au long de la vie dans le dialogue social et les négociations collectives, ainsi que par la place des partenaires sociaux dans l'élaboration des normes professionnelles, certifications, systèmes et programmes de formation. Parmi les facteurs qui déterminent l'étendue et les résultats du dialogue social en relation avec l'offre de formation faite aux travailleurs, citons le nombre de PME et de lieux de travail d'où les syndicats sont absents dans un secteur donné, les incitants à la disposition des employeurs et travailleurs ainsi que la perception du lien entre développement des compétences, productivité, adaptation à l'évolution sectorielle et innovation (Cedefop, 2008a, p. 45-49).

Ce chapitre aborde brièvement l'incidence des négociations collectives sur l'offre de formations par l'employeur et analyse quelques exemples de bonnes pratiques dans le cadre desquelles syndicats et employeurs développent des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie sur le lieu de travail.

## 4.2. Élargir l'accès à l'éducation et à la formation à travers les négociations collectives

Le développement des compétences est un point important des négociations collectives, comme l'indique une publication conjointe du Cedefop et d'Eurofound consacrée à l'apport du dialogue social à l'apprentissage tout au long de la vie (Eurofound et Cedefop, 2009). Les conventions collectives peuvent apporter une contribution essentielle aux programmes nationaux et sectoriels d'apprentissage tout au long de la vie, étendre les possibilités de formation à des groupes de travailleurs tendant généralement à être exclus de la formation et de l'enseignement, soit parce que peu de possibilités s'offrent à eux soit parce qu'ils sont moins enclins à suivre des formations. Quelques exemples sont présentés ci-dessous.

Les négociations collectives sur la formation continue se sont multipliées au Royaume-Uni, en conséquence de la stratégie du gouvernement visant à encourager l'apprentissage tout au long de la vie. La formation continue est désormais un sujet de consultation des travailleurs. Un soutien financier considérable a été accordé à l'expansion du pool de «représentants formation» des syndicats, tandis que des conseils de compétences sectoriels apportent une aide massive aux entreprises qui investissent dans la formation continue. Les partenaires sociaux ont activement participé à la mise en œuvre de l'agenda britannique pour le développement des compétences (Eurofound et Cedefop, 2009, p. 14). En outre, des conventions sectorielles sur les compétences jettent les bases de stratégies de certification visant à garantir le développement des compétences requises, au bon niveau. Elles contribuent aussi à recenser les compétences qui seront nécessaires à la croissance future des secteurs, en relation avec les nouveaux processus, pratiques et technologies. Par exemple, elles conseillent les entreprises sur les activités de formation en vue de renforcer leur engagement dans ce domaine et participent à l'élaboration des prévisions sectorielles en matière de compétences qui servent de base au recensement des besoins en formation pour la planification des activités ultérieures. Les conseils sectoriels pour les compétences sont associés à l'élaboration des normes professionnelles pour chaque secteur économique et des services de formation correspondants (Cedefop, 2008g, p. 146-149; Eurofound et Cedefop, 2009, p. 10).

Au Danemark, les négociations sectorielles définissent le cadre général des politiques de formation en entreprise. Les partenaires sociaux délèguent généralement l'élaboration des interventions à des comités conjoints de «développement des compétences» ou de «formation professionnelle» au niveau de l'entreprise ou du secteur, tant dans le secteur public que dans le secteur privé. Ainsi, les accords sectoriels relatifs à l'industrie recommandent un «plan systématique d'enseignement et de formation pour les collaborateurs de l'entreprise» et laissent au «comité de l'éducation» le soin de décider du type de formation continue requise au niveau de l'entreprise (Eurofound et Cedefop, 2009, p. 15).

En Belgique, la pierre angulaire des négociations collectives sur la formation continue réside dans l'accord interprofessionnel que concluent les partenaires sociaux tous les deux ans. Cet accord régit les conditions-clés de la formation continue, comme les congés-éducation payés, et définit un ensemble d'objectifs concernant la quote-part des employeurs au fonds sectoriel bilatéral, la participation des travailleurs à des programmes de formation et les groupes-cibles devant faire l'objet d'une attention particulière, comme les travailleurs seniors. Néanmoins, les dispositions de cette convention collective relatives à la formation professionnelle sont formulées en termes d'objectifs et ne constituent donc pas des obligations ou exigences contraignantes. Ces questions sont généralement précisées lors des négociations sectorielles, où il est tenu compte des spécificités du secteur. Au sein des entreprises, les représentants du patronat et des syndicats négocient ensemble un plan de formation annuel (Eurofound et Cedefop, 2009, p. 15).

Bien qu'il existe peu de preuves tangibles, au niveau national, de l'incidence du dialogue social sur la participation aux formations, les travailleurs syndiqués semblent mieux bénéficier des activités de formation. La part des accords relatifs à la formation continue augmente avec la taille de l'entreprise. À en croire la dernière enquête européenne sur la formation professionnelle continue (CVTS 3), la participation à des formations parrainées par les employeurs est considérablement plus élevée dans les entreprises où il existe une convention collective sur la formation continue, et les heures de formation y sont plus nombreuses (Cedefop, 2010b, p. 56-58). Les représentants des travailleurs, lorsqu'ils sont associés aux questions de formation, tendent à participer à la définition des objectifs, tandis que ce sont généralement d'autres instances qui se chargent d'établir les budgets de formation et de sélectionner les prestataires.

Les partenaires sociaux mobilisent également des ressources et partagent les responsabilités en relation avec l'organisation des formations, l'analyse des qualifications en pénurie et les prévisions d'emploi au travers de fonds de formation sectoriels conjoints fonctionnant sur un mode bipartite ou tripartite, alimentés par des cotisations obligatoires versées à la formation. Ainsi, les fonds de formation sectoriels couvrent une vaste gamme de domaines, tels que les compétences propres aux métiers du secteur, ainsi que des compétences plus transversales, susceptibles d'être utilisées dans différents secteurs, comme nous l'avons vu au chapitre précédent. Les fonds sectoriels de formation peuvent façonner l'analyse des besoins en compétences et stratégies de développement des ressources humaines, ainsi qu'aligner l'offre de formation sur les besoins spécifiques des secteurs de diverses manières. Tout d'abord, ils peuvent soutenir des activités préparatoires axées sur l'anticipation des besoins en compétences

et en formation au niveau tant du secteur que des entreprises. Ensuite, certains fonds sectoriels couvrent déjà des activités liées à la formation de formateurs, qui jouent un rôle déterminant dans la garantie de la qualité et de la pertinence de la formation et leur permettent de mieux se rendre compte des changements qui se font jour dans l'organisation du travail et dans les profils professionnels, ainsi que de l'émergence de nouveaux besoins en formation (Cedefop, 2008g). En outre, la certification des organismes de formation et des cours, en particulier de ceux qui seront subventionnés par les fonds sectoriels, est de nature à rendre l'offre en formations plus réactive aux changements sectoriels.

## 4.3. Motiver les travailleurs à poursuivre leur apprentissage sur le lieu de travail

Les initiatives de formation et d'orientation professionnelle présentées dans cette rubrique ont toutes été mises au point en concertation avec les travailleurs, leurs représentants, des spécialistes des ressources humaines, des cadres et des experts en éducation et en formation continue, en tenant compte des besoins des travailleurs, sans pour autant perdre de vue la demande des employeurs en matière de développement des compétences. Elles peuvent être considérées comme des exemples de réussite dans l'élaboration d'offres d'apprentissage souples et de services d'appui en vue de renforcer la participation des travailleurs à la formation continue.

Bien que les syndicats ne considèrent généralement pas l'orientation professionnelle des travailleurs salariés comme faisant partie de leurs objectifs et responsabilités, certains ont développé des pratiques innovantes et transférables visant à motiver les travailleurs à suivre des formations. Toutefois, peu d'éléments indiquent que les syndicats évoquent la question de l'orientation professionnelle au cours des négociations collectives (Eurofound et Cedefop, 2009; Cedefop, 2010c). En dépit de son importance pour l'élargissement de l'accès à l'apprentissage sur le lieu de travail, l'orientation professionnelle est sans aucun doute le pilier du cadre d'action des partenaires sociaux qui a reçu le moins d'attention, et tant le patronat que les syndicats pourraient faire bien plus en la matière. Les exemples de réussite décrits dans cette rubrique montrent que les syndicats peuvent jouer un rôle majeur dans la création de possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail, mais ces initiatives ne sont pas

répandues dans tous les États membres. Dans un certain nombre d'entre eux, les syndicats n'ont pas encore élargi leur rôle à l'apprentissage et ne considèrent pas le maintien de l'employabilité de leurs affiliés comme l'une de leurs responsabilités. En fournissant un accompagnement professionnel, soit eux-mêmes soit par l'intermédiaire de conseillers externes, ils peuvent pourtant apporter une contribution considérable à l'apprentissage sur le lieu de travail.

Dans certains pays, un nouveau rôle émerge pour les syndicalistes qui fournissent des conseils en orientation professionnelle de première ligne pendant les heures de travail et négocient avec les employeurs en vue d'élargir l'accès à des possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail. En Autriche, au Danemark, en Finlande, en Norvège, en Suède et au Royaume-Uni, des représentants syndicaux agissent en tant qu'«ambassadeurs de l'apprentissage», et encouragent les travailleurs à suivre des formations et à combler leurs lacunes. En outre, ils conseillent les entreprises sur leurs besoins en formation (Cedefop, 2008a, p. 45-63; Keogh, 2009). Les ambassadeurs de l'apprentissage font mieux connaître les possibilités de formation et en facilitent l'accès, surtout pour les travailleurs peu qualifiés. Ces ambassadeurs sont recrutés directement parmi les représentants des travailleurs, qui sont idéalement placés tant pour repérer les travailleurs qui ont besoin d'une formation que pour conseiller les entreprises sur leurs besoins potentiels en la matière. De plain-pied dans la communauté locale, ils connaissent bien l'environnement social, culturel et économique dans lequel ils opèrent.

Dans le land autrichien de Styrie, une initiative baptisée «Career Coaching» a été mise en place pour une période de trois ans, en vue de favoriser l'éducation et la formation professionnelles continues au sein des entreprises. Quelques travailleurs triés sur le volet font office de mentors professionnels dans quatre secteurs du land, apportant conseils et assistance aux micro-entreprises et PME ainsi qu'à leurs collaborateurs en matière d'éducation et de formation. Le but de cet accompagnement est de faciliter le développement professionnel continu de la main-d'œuvre, d'aider les entreprises à obtenir des informations sur les possibilités d'éducation et de formation, de mettre en place de telles possibilités et de développer encore l'enseignement pour adultes dans la région (Cedefop, 2010f).

Dans le cadre d'un autre programme autrichien, les membres du comité d'entreprise servent de guides aux travailleurs peu qualifiés. Le programme «Chances par la formation» (Chancen durch Bildung) vise à réduire les obstacles à l'apprentissage ainsi qu'à sensibiliser les personnes désavantagées sur le plan de la formation à la manière dont celle-ci pourrait améliorer leur situation professionnelle. La participation proactive des comités d'entreprise est l'un des

grands points forts de ce programme, car ils sont extrêmement bien placés pour encourager les travailleurs à participer à des formations. À l'origine, ce projet était l'œuvre des partenaires sociaux, à savoir la chambre autrichienne du travail (Arbeiterkammer) et la Confédération autrichienne des syndicats, (Österreichischer Gewerkschaftsbund, ÖGB). Depuis une dizaine d'années, sa mise en œuvre est assurée par le Fonds viennois pour la promotion de l'emploi (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds, WAFF) (Ministère autrichien de l'éducation, des arts et de la culture (BMUKK), 2008; Cedefop 2010f).

Le programme Noste, qui a eu cours en Finlande entre 2003 et 2009 et visait à renforcer les compétences et aptitudes des travailleurs peu qualifiés, recrutait et formait des représentants des travailleurs du SAK (principal syndicat ouvrier du pays) en tant qu'agents de formation. Ceux-ci sont parvenus à encourager de nombreux travailleurs peu qualifiés à s'inscrire à des formations. Avec leur aide, le programme a pu gagner la participation de travailleurs qui, sans cela, n'auraient vraisemblablement pas pris part à des activités de formation, par exemple parce qu'ils manquaient de confiance en soi ou du fait de leurs difficultés d'apprentissage. Ces agents de formation faisaient également office d'interfaces entre établissements de formation, participants au programme et entreprises. Le programme a été lancé par l'une des plus grandes confédérations syndicales et mis en œuvre sur une base tripartite. La validation des acquis constituait un élément central de ce programme, car elle a permis de réduire la durée du cursus des apprenants désireux d'obtenir une qualification complète et de mettre au point une offre de formation sur mesure pour mieux répondre aux besoins des participants (Ministère finlandais de l'enseignement et des sciences, 2008; Cedefop, 2008a).

D'autres programmes de formation sur le lieu de travail font aussi bon usage du potentiel des ambassadeurs de l'apprentissage. En Norvège, dans le cadre du programme en faveur du développement des compétences de base dans la vie professionnelle, des «agents de motivation» ont été recrutés en vue de stimuler l'apprentissage des adultes et d'encourager les entreprises à fournir des possibilités d'apprentissage et de formation pour les compétences de base (Ministère norvégien de l'éducation et de la recherche, 2008).

Les représentants ou ambassadeurs de l'apprentissage sont bien placés pour aller à la rencontre des travailleurs qui ne souhaitent pas révéler leurs besoins en formation à leurs supérieurs ou à leurs employeurs et n'auraient, sans cela, vraisemblablement pas entamé de formation, du fait de leur manque de confiance en soi, de leurs lacunes dans des compétences élémentaires et de leur ignorance des possibilités en matière d'éducation et de formation, ou qui ne sont pas enclins à faire appel à des services d'orientation et de formation conventionnels.

Selon les analyses du Cedefop, les syndicats se sont révélés être les partenaires sociaux les plus actifs dans la recherche de pistes pour proposer des informations et un accompagnement aux adultes en situation d'emploi et dans l'encouragement des travailleurs à suivre plus de formations qu'ils ne l'auraient fait autrement (Cedefop, Sultana, 2004; 2008e;

Cedefop, 2008a). Les projets existants sont souvent des projets à petite échelle, mais l'initiative UnionLearn du TUC (Trade Union Congress) britannique et les «guichets d'orientation» danois et islandais ont reçu un soutien massif de leurs gouvernements respectifs, et ont été intégrés dans des stratégies nationales de développement des compétences. Le concept d'orientation sur le lieu de travail a en outre été inclus dans des conventions collectives et des initiatives gouvernementales reconnaissant le rôle des ambassadeurs de l'apprentissage des syndicats pour rencontrer et motiver les travailleurs possédant peu de qualifications formelles. La pérennité de nombreuses initiatives syndicales dépend des fonds disponibles pour les services d'orientation et de formation, même si ceux-ci s'appuient sur le bénévolat des délégués syndicaux. Ces exemples de réussite confirment qu'avec un soutien officiel, grâce aux conventions collectives et diverses sources de financement, le lieu de travail peut devenir la pierre angulaire de stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. L'idée d'aborder les offres de formation, de même que l'information et les conseils en orientation professionnelle, par l'intermédiaire des syndicats est très répandue au Royaume-Uni, grâce aux représentants d'UnionLearn ([1]) (Niace, 2008; Cedefop 2008a). L'activité syndicale et la participation des syndicats aux stratégies de développement des compétences sont désormais reconnues comme un élément essentiel de l'apprentissage sur le lieu de travail et de l'orientation professionnelle.

Le Trade Union Congress (TUC) a créé UnionLearn en vue de donner un cadre stratégique de haut niveau au travail effectué par les syndicats dans le domaine du développement des compétences, et pour le soutenir. UnionLearn favorise l'action collective pour accroître l'apprentissage sur le lieu de travail. Bien que ses représentants soient idéalement placés pour fournir des informations, conseils et autres formes d'assistance à leurs collègues, ils sont bénévoles et travaillent eux-mêmes à temps plein. UnionLearn n'a donc pas pour ambition de se profiler comme un expert de l'information, du conseil et de l'orientation et collabore pour cela avec des agences spécialisées en vue de négocier des possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail.

Autre catalyseur de l'engagement des syndicats en faveur de l'apprentissage: le fonds de formation syndical, visant à développer les capacités des syndicats à poursuivre leurs efforts en matière de formation et à en faire l'une de leurs activités centrales. Les syndicats encouragent les employeurs à pourvoir aux besoins en formation de leur personnel et à adhérer à une «charte des compétences», dans laquelle ils s'engagent à former leur personnel pour

([1]) De plus amples informations sur UnionLearn sont disponibles sur le site web suivant: [consulté le 10.12.2010].

que celui-ci atteigne un niveau de qualification spécifique. UnionLearn milite en faveur d'un dialogue social concernant le partage des coûts des efforts de renforcement des compétences entre l'État, les employeurs et les particuliers, préconise plus de négociations collectives sur la formation, demande des garanties sous la forme d'un cadre statutaire, et milite pour le renforcement continu des capacités des syndicats, afin que ceux-ci puissent continuer à faire progresser ces priorités (Cedefop, 2010f) ([2]).

Les syndicats ont un important rôle à jouer dans la rencontre avec les nouveaux apprenants et la levée des obstacles à l'apprentissage sur le lieu de travail: sensibiliser, restaurer la confiance et renforcer la motivation à apprendre, aider les travailleurs à combler leurs lacunes, recenser les besoins d'apprentissage et de formation, mettre en place des possibilités d'apprentissage et conclure des accords avec les employeurs en matière d'apprentissage. Le projet UnionLearn a montré que les syndicats pouvaient mettre en place des partenariats actifs avec les employeurs et conclure des accords de formation permettant de répondre aux besoins en compétences tant de l'entreprise que des individus et de prendre en main les questions plus générales de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils peuvent également mettre sur pied une coopération avec des organismes de formation et d'orientation afin de fournir ensemble des services sur le lieu de travail et de s'assurer que les offres d'apprentissage soient personnalisées, pertinentes et proposées de manière adéquate. Les ambassadeurs de l'apprentissage des syndicats sont en première ligne des stratégies de sensibilisation destinées à favoriser l'apprentissage sur le lieu de travail pour ceux qui en ont le plus besoin.

Il est difficile, pour les travailleurs peu qualifiés, de se rendre compte des avantages de l'apprentissage et de s'informer sur les possibilités qui s'offrent à eux. À cet égard, les activités de sensibilisation, de médiation et de tutorat sont importantes pour surmonter les obstacles et créer un environnement dans lequel les travailleurs se sentent suffisamment à l'aise et en confiance pour parler ouvertement de leurs compétences, de leurs lacunes et de leurs perspectives d'apprentissage. L'intervention d'autres travailleurs, qui se trouvent être des représentants syndicaux, pour faciliter l'accès à des services d'orientation et à des possibilités de formation, a

([2]) UnionLearn, étude de cas préparée par Lesley Haughton, UnionLearn, pour la conférence du Cedefop sur l'orientation en vue du développement de la main-d'œuvre, qui s'est tenue les 25 et 26 juin 2007.

bouleversé les pratiques en la matière et brisé tous les codes. Il apparaît de plus en plus clairement qu'outre les conseillers en orientation professionnelle, d'autres acteurs ont un rôle à jouer dans les activités liées à l'orientation, grâce à leur connaissance de première main des personnes et de leurs environnements professionnels, ou grâce à leur aptitude particulière à lancer des personnes difficiles à approcher dans une démarche d'apprentissage. Les ambassadeurs de l'apprentissage ont néanmoins besoin d'un appui professionnel, en ce sens que certaines demandes d'informations et de conseils vont au-delà de leur mandat et de la possibilité qu'ils ont de répondre efficacement (Cedefop, 2008a; 2010f). Cela appelle de nouvelles formes de coopération entre conseillers en orientation professionnelle et représentants syndicaux, en vue de mettre en œuvre des méthodes d'orientation adaptées au contexte professionnel. Les initiatives brièvement présentées ici font passer des messages stratégiques pour une orientation efficace des collaborateurs ayant peu de qualifications formelles. Il est crucial de faire entrer les conseils en orientation professionnelle sur les lieux de travail, pendant les heures de travail, aux endroits adéquats où les participants se sentent à l'aise et en confiance. Les stratégies de sensibilisation et de soutien personnalisées, supposant la participation de pairs en première ligne et le soutien d'experts en orientation professionnelle et en ressources humaines, en coopération avec les employeurs, sont aussi importantes.

## 4.4. Conclusions et messages politiques

Syndicats et patronat contribuent à façonner l'apprentissage tout au long de la vie et, plus particulièrement, les priorités en matière de formation, et participent à leur mise en œuvre. Leur engagement à tous est nécessaire pour renforcer la participation des adultes aux formations et réduire le déséquilibre dans les qualifications et l'âge des apprenants adultes. À travers la formation continue qu'ils proposent ou financent, les employeurs jouent un rôle de premier plan dans le développement des compétences. Ils peuvent aussi favoriser un environnement de travail propice et des politiques de ressources humaines de nature à encourager les travailleurs, quelle que soit leur position au sein de l'entreprise, à suivre des formations dans lesquelles les possibilités d'apprentissage sont intégrées aux processus de travail. Les pratiques recommandées dans le présent chapitre

ont toutes été mises en œuvre en coopération avec les employeurs et les représentants syndicaux, à travers un consensus sur les objectifs et l'organisation du travail; toutes s'efforcent de trouver un juste équilibre entre les intérêts et les besoins tant des entreprises que des travailleurs.

Les deux prochains chapitres seront consacrés à la contribution des employeurs au développement des compétences, aux défis auxquels sont confrontées les PME ainsi qu'aux processus de restructuration des entreprises. Le présent chapitre présentait quant à lui l'activité syndicale comme un élément important de l'apprentissage sur le lieu de travail. Les représentants syndicaux aident leurs affiliés à accéder à des offres de formation et à surmonter les obstacles à l'apprentissage et à l'évolution professionnelle. Souvent, ils sont en mesure d'entrer en contact avec les personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas faire usage des services de formation ou d'orientation professionnelle conventionnels, ou ne souhaitent pas faire part de leurs besoins d'apprentissage ou de formation à leurs supérieurs ou à leur employeur. Si l'action des syndicats vise surtout les travailleurs peu qualifiés, ces expériences peuvent être étendues aux travailleurs moyennement qualifiés. Elles confirment l'importance des conseils et d'une bonne orientation professionnelle avant de se lancer dans une formation, ainsi que le caractère central de l'engagement des partenaires sociaux vis-à-vis des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, au travers de projets conjoints et de conventions collectives. Le dialogue social devrait viser à garantir le droit à la validation des acquis, au développement des compétences et à des conseils en orientation professionnelle aux grands points-charnières de la vie professionnelle et au-delà.

CHAPITRE 5

# Soutenir le développement des compétences dans les PME

## 5.1. Introduction

Avant la crise économique, les PME étaient les principaux moteurs de la croissance économique. En 2007, l'économie non financière comptait près de 21 millions d'entreprises, dont 99,8 % étaient des PME qui représentaient à elles seules quelque deux-tiers des emplois (Eurostat, 2009b). Rien d'étonnant, donc, à ce que les PME soient considérées comme la colonne vertébrale de l'économie européenne. Si, d'une manière générale, tous les employeurs ont besoin d'aide pour développer des stratégies de renforcement des compétences (à commencer par une analyse de leurs besoins), pour tirer parti de tous les incitants à la formation disponibles, et pour mettre le doigt sur les prestataires et sur les propositions pertinents, ce constat encore plus vrai pour les PME.

Selon la dernière enquête de l'observatoire européen des PME, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée est un réel problème pour plus d'un tiers des PME de l'Union européenne; celles-ci ont toutes les peines du monde à trouver des candidats pour leurs postes vacants et les ressources humaines dont elles ont besoin ([3]), d'autant que les jeunes diplômés ont tendance à se tourner plutôt vers les grandes entreprises. Mais ce n'est pas tout: lorsqu'elles trouvent des collaborateurs qualifiés, les PME éprouvent des difficultés à leur proposer des offres de formation adéquates. En fonction du secteur, la capacité des PME à innover peut exiger d'elles qu'elles maîtrisent de nouveaux procédés de production et d'organisation et que leur personnel possède des compétences extrêmement complexes. En outre, l'internationalisation fait du développement des compétences une nécessité pour les PME qui entendent saisir leur chance sur les marchés étrangers

([3]) L'enquête 2007 de l'Observatoire européen des PME est disponible en ligne sur: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/sme-observatory/index_en.htm#h2-2007-observatory-survey [consulté le 17.12.2010].

et résister à la concurrence des autres pays; acquérir des compétences en langues étrangères, en marketing et en communication est devenu vital pour la pérennité et la réussite des entreprises (Commission européenne, 2009e, p. 69).

L'innovation technologique et l'évolution vers une économie de la connaissance ont considérablement compliqué la situation des PME. En effet, si les multinationales et les grandes entreprises sont à même de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies en matière de ressources humaines, les PME sont pour leur part de plus en plus amenées à mettre en place des partenariats pour l'élaboration de stratégies d'apprentissage sur le lieu de travail. En 2008, les États membres de l'Union européenne ont adopté un cadre politique global en faveur des PME, baptisé «charte européenne des petites entreprises». Ce texte définit cinq domaines prioritaires, dont le développement des compétences, et fait figurer le renforcement technologique parmi les dix lignes d'action qu'il propose dans le cadre d'un ensemble de mesures politiques spécialement pensées pour les PME ([4]).

Toutefois, les initiatives qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie ont du mal à s'imposer dans les PME. Dans de nombreux cas, celles-ci ne disposent pas de stratégies d'entreprise et de ressources humaines systématiques, se concentrent essentiellement sur leurs activités quotidiennes ou, tout simplement, n'ont pas accès aux informations les plus récentes sur l'évolution du secteur, sur les nouveaux processus qui pourraient améliorer leur productivité ou sur les offres de formation disponibles. Le manque de compétences en gestion des ressources humaines et l'absence de structures de formation adéquates dans les petites entreprises les empêchent souvent d'identifier leurs lacunes au plan des compétences, de mettre en place des mesures de formation adéquates et d'évaluer l'efficacité des formations proposées. Elles n'ont pas non plus les moyens d'envoyer leurs collaborateurs expérimentés suivre des formations de plus longue durée. À cet égard, les services d'orientation et d'information sont particulièrement importants pour sensibiliser les PME aux offres en matière de formation et de financement.

---

([4]) La charte européenne des petites entreprises a été approuvée par les chefs d'État et de gouvernement des États membres de l'Union européenne lors du Conseil européen de Feria, en juin 2001. Les États membres et la Commission européenne s'y engageaient à prendre des mesures en faveur des PME. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/charter/docs/charter_fr.pdf [consulté le 17.12.2010]. Les orientations informelles visant à soutenir sa mise en œuvre sont disponibles sur http://ec.europa.eu/enterprise/newsroom/cf/itemshortdetail.cfm?lang=fr&tpa_id=0&item_id=3381 [consulté le 17.12.2010].

Ce chapitre se propose d'établir des corrélations entre le développement des compétences, même dans ses aspects les plus informels, et les agendas politiques visant à favoriser l'innovation dans les PME. Il présente quelques-uns des principaux défis liés au développement des compétences, ainsi que des solutions possibles, qui seront illustrées au moyen d'exemples de mesures ad hoc. Il postule que les contraintes qui pèsent sur la formation dans les PME sont multiples et que seuls des partenariats réunissant diverses entreprises sont susceptibles de fournir une réponse complète et efficace.

## 5.2. Développer des méthodes de formation adaptées aux PME

Si les statistiques semblent indiquer que les petites entreprises sont moins susceptibles de fournir des formations à leurs collaborateurs que les grandes, les écarts majeurs qui existent entre petits employeurs empêchent toute forme de généralisation. Les tendances en matière d'investissement dans la formation varient d'un pays à l'autre et, dans certaines régions, le budget total consacré par les PME à la formation n'a rien à envier à celui des grandes entreprises. C'est le cas en Irlande, en Lituanie, à Malte, en Hongrie et en Finlande (Cedefop, 2010b, p. 105). Les statistiques relatives à l'apprentissage et à la formation des adultes ne reflètent que partiellement la réalité des PME. Dans les petites entreprises, l'apprentissage tend à revêtir la forme d'un développement des compétences sur le terrain et des modalités de formation informelles, comme le tutorat, qui ne sont pas adéquatement reflétées dans les statistiques officielles (Commission européenne, 2009c).

Les PME sont confrontées à divers problèmes pratiques et organisationnels dans le contexte de la fourniture de formations. À quoi reconnaître un programme de formation adapté aux besoins spécifiques de l'entreprise? Comment organiser le travail et partager les tâches de manière à permettre aux travailleurs de suivre une formation sans perturber l'activité de l'entreprise? Du fait de leurs effectifs limités, les PME ont plus de mal que les grandes entreprises à satisfaire aux exigences administratives des programmes et à répondre aux incitants visant à favoriser la formation continue et le transfert de l'innovation technologique dans les entreprises. En outre, le contenu des formations et les méthodes pédagogiques employées peuvent ne pas tenir compte des contraintes spécifiques des PME en matière de charge de travail et d'organisation des tâches. Les PME estiment généralement que les cours

organisés par les écoles supérieures et les prestataires privés ne répondent pas exactement à leurs besoins de formation et à leurs contraintes (Cedefop, 2009g; Commission européenne, 2009c). Il existe une tension inévitable entre le souhait des PME de disposer de programmes de formation personnalisés et les formations plus standardisées ou harmonisées qui ont pour vocation de résoudre les problèmes plus généraux des secteurs (Cedefop, 2009g, p. 38). Très souvent, les petites entreprises ne voient pas leur personnel comme une source d'atouts concurrentiels et il est rare qu'elles établissent des plans d'entreprise et de formation à moyen terme, parce qu'elles sont généralement en quête de solutions immédiates, que la formation continue n'est pas nécessairement en mesure de leur fournir. L'absence de stratégies d'entreprise et de formation au sein des petites entreprises ne signifie pas pour autant qu'aucune formation n'y ait lieu, mais plutôt que ces initiatives ne sont pas formalisées (Commission européenne, 2009c). Toutefois, les PME ne constituent pas un groupe homogène, et certaines possèdent des stratégies de formation élaborées et bien établies.

Les PME tendent à être moins formelles et structurées dans leur conception du développement des ressources humaines. L'acquisition de nouvelles compétences et connaissances s'effectue dans le cadre des activités quotidiennes des PME, souvent de manière fortuite sur le lieu de travail. D'une façon générale, une formation informelle reposant sur un accompagnement dans le cadre de tâches spécifiques, suffit à répondre aux besoins de nombreuses petites entreprises, sans interférer avec leurs activités quotidiennes. Le tutorat, la supervision et l'accompagnement des travailleurs par un cadre ou un autre collaborateur expérimenté y sont monnaie courante. Le guide de la Commission européenne pour la formation dans les PME souligne que la plupart des formes informelles d'apprentissage sur le lieu de travail, telles que le développement des compétences sur le terrain, que les entreprises connaissent bien, peuvent être adaptées et appliquées à l'acquisition de nouvelles compétences liées à l'évolution de la technologie, des procédés et des méthodes. Des solutions créatives, mises en œuvre de main de maître, dans le respect de besoins et d'objectifs clairement établis, doivent toutefois être testées en vue de surmonter les obstacles spécifiques auxquels sont confrontées les PME. Une organisation souple de l'apprentissage permet de ne pas perturber le travail. On peut ainsi songer à répartir plusieurs journées de formation sur une période de plusieurs mois, à faire appel à des tuteurs ou à avoir recours à l'apprentissage en ligne (Commission européenne, 2009c, p. 24-28). Si l'absence d'un collaborateur est prévue, une rotation des effectifs,

organisée conjointement avec d'autres entreprises et coordonnée par les pouvoirs publics locaux, peut constituer une solution (ibidem, 24). Toutefois, les petites entreprises ont besoin d'aide pour identifier les formes les plus efficaces d'apprentissage sur le lieu de travail en vue de mieux les intégrer dans l'organisation du travail et d'en faire encore davantage la promotion auprès des autres PME, dans le cadre de programmes visant à favoriser l'innovation dans les entreprises et la formation continue (Commission britannique pour l'emploi et les compétences, 2009, p. 71-73). Compte tenu de la nature essentiellement informelle de l'apprentissage dans les PME, la validation des connaissances acquises sur le terrain joue un rôle significatif dans la possibilité, pour les travailleurs des PME, de participer à d'autres offres de formation.

Anticiper le changement est un facteur de réussite, car les PME peuvent ressentir les effets négatifs des changements structurels plus durement que les autres entreprises; sans compter qu'en tant que maillons de la chaîne d'approvisionnement, elles peuvent être les victimes de la restructuration des grandes entreprises. Il importe que les programmes de formation et les services d'appui aux entreprises, les mécanismes de financement et les réseaux locaux qui sensibilisent aux avantages de la formation s'assurent que les PME ne sont pas exclues de l'offre existante de formation tout au long de la vie et de l'innovation (Cedefop, 2010e). Il est plus que probable que les petites entreprises auront besoin d'un appui extérieur et d'une expertise spécifique pour analyser leurs besoins de compétences et établir des programmes de formation adaptés, le cas échéant en concertation avec d'autres entreprises. C'est la raison pour laquelle les propriétaires et les gérants d'entreprises doivent être préparés, au travers d'actions ciblées, à leur rôle en matière de formation et à être assistés dans le cadre de celui-ci, parce que c'est généralement à eux qu'il incombe d'analyser les besoins et d'organiser les formations.

Pour de multiples raisons, découlant parfois des particularités du secteur ou d'un manque d'information sur l'offre et les incitants disponibles, la formation n'est pas perçue, dans de nombreuses PME, comme importante par les dirigeants et les travailleurs. Les programmes de financement et les fonds de formation sectoriels prévoient une évaluation externe des besoins en formation, en lien avec des changements plus vastes au niveau sectoriel, évaluation qui intègre notamment la sensibilisation des employeurs et des travailleurs aux avantages de la formation et à l'importance de développer des compétences à la fois techniques et transversales. Les coaches, courtiers en compétences et autres médiateurs peuvent avoir un effet positif sur le

développement d'activités en rapport avec la formation, en recensant les besoins de l'entreprise, en proposant des solutions sur mesure et en mettant au point des formations flexibles pour les micro- et les petites entreprises (Commission européenne, 2009c, p. 21).

## 5.3. Le partenariat au service de la formation dans les PME

Nombreuses sont les PME qui peuvent avoir besoin d'encouragement et de soutien pour adopter des plans de développement de leurs activités, participer à des projets d'innovation et tirer pleinement parti de l'innovation technologique ou de nouveaux procédés de production. Un environnement politique propice est nécessaire pour transformer leurs processus de travail ou instaurer une organisation plus efficace, avec l'aide de la formation continue. Un cadre visant à favoriser le développement des activités et de la formation dans les PME doit associer diverses mesures politiques, possibilités de financement et conseils externes, tout en encourageant les partenariats entre entreprises et divers acteurs locaux, «pour créer un processus d'innovation, de changement et d'amélioration fondé sur l'apprentissage» (Cedefop, 2007b, p. 188).

Vu les contraintes qui limitent les possibilités de formation pour les PME, des partenariats et des réseaux entre plusieurs entreprises et divers acteurs locaux constituent une solution pour mettre au point une offre sur mesure. Dans le cadre de ces partenariats,

> «les flux d'information et les expériences sont comparés, et de nouvelles solutions sont élaborées en tirant le meilleur parti de la diversité des idées et des expériences. De telles coalitions peuvent se former à de nombreux niveaux différents, des plus petites entreprises à des réseaux et régions de toutes tailles. Les réseaux peuvent soutenir les stratégies sectorielles d'industries locales essentielles, se concentrant sur les types de restructuration nécessaires pour maintenir la compétitivité et l'emploi à moyen et long terme, ainsi que sur les agendas de développement des compétences» (Cedefop, 2007b, p. 223).

Les consortiums régionaux regroupant des prestataires de formation, des institutions de recherche et des PME fournissent une plate-forme de consultation, de partage des connaissances, d'élaboration de stratégies communes visant à répondre aux changements sectoriels et de transfert d'innovation, pour lequel le développement des compétences est essentiel (Cedefop, 2003, p. 65). Les partenariats locaux permettent de réaliser des

économies d'échelle grâce à une analyse commune des besoins et à la mise en place de formations en commun. Une vision stratégique et un organisme de coordination sont nécessaires pour l'élaboration conjointe de services d'appui, tels qu'un service d'orientation professionnelle, et d'une offre de formation pour les travailleurs, eu égard au fait que les entreprises ne travaillent en principe pas avec d'autres entités publiques ou privées.

De tels partenariats locaux et sectoriels entre PME peuvent contribuer à anticiper et à gérer les changements sectoriels et avoir un effet boule de neige, en stimulant les débouchés commerciaux, en soutenant les travailleurs concernés et en les aidant à exploiter au mieux leurs compétences. Pour anticiper et gérer efficacement les changements sectoriels et les restructurations, les PME appartenant à un même secteur peuvent se regrouper pour partager leurs connaissances sur l'évolution du secteur et ses problèmes, apportant un éclairage différent selon leur position dans la chaîne d'approvisionnement. Dans les États membres où les micro-entreprises dominent, cette stratégie de partenariat peut jouer un rôle dans l'expansion de l'offre de formation, comme le montrent les exemples ci-dessous.

«En Irlande, la politique a considérablement mis l'accent sur les réseaux pour la formation dans les petites entreprises. Des partenariats industriels, appelés Skillnets, élaborent et mettent en œuvre des programmes de formation dans un vaste éventail de secteurs à l'échelle nationale. Dans chaque Skillnet, trois entreprises au moins coopèrent pour mener à bien un projet de formation dans lequel aucune d'entre elles, prise séparément, ne pourrait se lancer seule. Chaque réseau est étudié pour répondre aux besoins sectoriels spécifiques et fournit des programmes de formation, de renforcement des compétences et de développement professionnel (Cedefop, 2009b, p. 71). Une récente analyse du Cedefop sur l'acquisition de compétences fondamentales sur le lieu de travail a révélé que «le modèle des Skillnets est parvenu mieux que tout autre à mobiliser les PME, qui représentaient 95 % du nombre total des entreprises subventionnées en 2008 – 63 % de toutes les entreprises concernées étant même des micro-entreprises. Les réseaux étant dirigés par les entreprises, celles-ci décident des formations dont elles ont besoin et déterminent comment, où et quand elles doivent être organisées. En conséquence, ce modèle est très flexible et peut être adapté de manière à favoriser les compétences demandées à un moment donné» (Cedefop, 2010f).

Dans le modèle autrichien de formation à des compétences composites (*Qualifizierungsverbund*), au moins trois entreprises indépendantes élaborent un programme de formation sur mesure pour leur personnel et coordonnent sa mise en œuvre. Les mesures sont menées à bien par des prestataires externes, et l'une des entreprises assure la coordination centrale du projet. Le SPE apporte un soutien massif au processus de mise en œuvre de ces modèles de formation ainsi qu'une assistance financière (Ministère autrichien de l'éducation, des arts et de la culture (BMUKK), 2008).

En Flandre, des réseaux d'apprentissage visant le développement des compétences ont été créés avec des objectifs analogues (ministre flamand de l'éducation et la formation, 2008). De même, au Royaume-Uni, des partenariats de compétences régionaux rassemblent des agences

gouvernementales, des employeurs et des prestataires d'éducation et de formation en vue d'élaborer des stratégies cohérentes de renforcement des compétences dans les régions (Niace, 2008). Dans plusieurs pays, différentes initiatives d'appui ont été mises en place, en combinaison avec des partenariats interentreprises, afin d'aider les entreprises à recenser leurs besoins en formation, à développer un environnement de travail propice à l'apprentissage et à élaborer et organiser une offre de formation.

Outre les dirigeants et propriétaires d'entreprises, il importe d'associer d'autres acteurs majeurs aux partenariats visant à renforcer les compétences, afin de représenter les intérêts des PME. Les chambres d'artisanat et de commerce, de même que les organisations patronales et fédérations syndicales, jouent un rôle important dans la sensibilisation aux avantages de la formation continue pour gérer le changement dans les entreprises (Commission européenne, 2009c; Eurofound et Cedefop, 2009). Bien que les petites entreprises ne soient pas très souvent représentées par les syndicats et les organisations patronales, les partenaires sociaux sont parfaitement au courant des changements sectoriels, des besoins en formation et des ressources disponibles pour les formations.

Les incitants financiers existants ont été adaptés aux besoins en formation des PME et de leurs travailleurs. Il apparaît que les avantages les plus évidents des chèques-formation visant à encourager la formation du personnel des PME résident dans leur simplicité, dans leurs effets positifs sur la prise de conscience des besoins en formation et dans leur capacité à faire coïncider l'offre et la demande, le tout dans le respect de la liberté de choix (Cedefop, 2009d). Toutefois, introduire des chèques-formation ou d'autres mécanismes de partage des coûts ne suffit pas à renforcer la formation continue dans les PME. Ceux-ci doivent s'accompagner de différents types de soutien et d'orientation pour les patrons de PME en matière d'incitants financiers, d'organisation des formations et de mise en place d'une organisation du travail propice à l'apprentissage sur le terrain. Ces services doivent également cibler les salariés, et leur proposer des informations sur l'offre de formation et les incitants disponibles. Il est difficile pour les PME d'organiser des formations pendant les heures de travail, de sorte qu'il peut se révéler nécessaire d'envisager la création d'incitants innovants et d'une autre forme de retour pour motiver les travailleurs à se former pendant leurs loisirs tout en leur offrant une compensation en contrepartie.

## 5.4. Conclusions et messages politiques

Lorsque les entreprises introduisent de nouveaux processus de travail ou des innovations technologiques, l'inadéquation des compétences apparaît. Renforcer l'engagement des PME vis-à-vis de la formation est une condition *sine qua non* pour que les mécanismes de financement des offres en développement des compétences parviennent à élargir l'offre de formation continue. Dans le cas des PME, les mécanismes de partage des coûts, comme les fonds de formation sectoriels, doivent mettre au point des actions spécifiques ciblant les propriétaires et dirigeants d'entreprises. Qu'il s'agisse de sensibilisation, de formation ou de conseil, ces actions sont susceptibles de déboucher à leur tour sur une demande accrue de formation. Comme le montrent les exemples figurant dans le présent chapitre, les services d'appui sont essentiels pour aider les entreprises à analyser leur réponse pédagogique aux changements sectoriels et technologiques. Des programmes publics visant à stimuler la formation continue peuvent faire prendre conscience aux entreprises que si elles n'investissent pas dans la formation, elles risquent d'être mal préparées à l'évolution du marché et peuvent même être amenées à mettre la clef sous la porte.

Les réseaux de formation sont un outil puissant pour répondre aux besoins de formation complexes des PME et développer une nouvelle palette de services adaptés à leurs contraintes et exigences propres. Bien que pour le personnel des PME la formation puisse ne pas avoir de répercussions sur la carrière ou les salaires, toute mesure visant à soutenir des processus de travail innovants dans les PME au travers de la formation devrait inclure des incitants financiers et non monétaires pour les travailleurs, comme une accréditation et une certification de la formation et des compétences acquises, l'intégration de la formation et du tutorat dans l'environnement professionnel et une compensation pour les formations suivies en dehors des heures de travail. Tant l'organisation des formations que les méthodes pédagogiques utilisées doivent tenir compte des contraintes liées à la taille de l'entreprise et adopter des solutions créatives, telles qu'une offre de formation et d'apprentissage souple, de nature plutôt non formelle et informelle. L'apprentissage non formel et informel, lorsqu'il est intégré dans les tâches professionnelles, peut toutefois ne pas remplacer entièrement une méthode de formation plus organisée et structurée. L'apprentissage sur le terrain est néanmoins bien adapté aux contraintes des PME, et il est utile d'en tirer pleinement parti pour répondre aux besoins de formation, qu'ils soient urgents ou plus habituels.

CHAPITRE 6

# L'éducation et la formation des adultes dans le cadre de restructurations socialement responsables

## 6.1. Introduction

Depuis plusieurs décennies déjà, les restructurations d'entreprises et de secteurs économiques se succèdent inlassablement, à mesure que les économies se modifient et que la demande de certains produits et biens fléchit puis s'effondre. Les entreprises doivent faire face aux effets de la mondialisation des marchés, au raccourcissement des cycles de production, à l'arrivée de nouveaux concurrents, aux pressions incessantes en matière de rentabilité, et doivent s'adapter à de nouvelles formes d'organisation du travail. Puisque la restructuration fait partie intégrante du processus d'ajustement permettant aux entreprises de rester compétitives, on peut avancer que la question à laquelle les entreprises sont confrontées n'est plus tant de savoir si oui ou non il faut restructurer, mais plutôt *comment* il faut le faire (Commission européenne, 2005a). La Commission européenne définit la restructuration comme une modification de la force de travail d'une entreprise, en matière de compétences et de qualifications requises, ainsi que du nombre d'emplois, qui est due à des changements dans la structure de l'entreprise et à la nature évolutive de l'organisation du travail et des processus de production (Commission européenne, 2009a).

Si les pressions en faveur du changement et le rythme de celui-ci s'intensifient en période de récession, les licenciements collectifs peuvent se produire à tout moment du cycle économique, et ce aussi bien dans les grandes que dans les plus petites entreprises (Cedefop, 2010e). L'adaptation au changement est désormais une constante dans la vie des entreprises et des salariés. En ces temps économiquement difficiles, les pertes d'emploi touchent des secteurs dans lesquels les crises précédentes n'avaient eu que des répercussions limitées, tels que les secteurs des services aux entreprises et financier. Ces pertes d'emploi peuvent concerner tous les types de salariés, indépendamment de leur

profession et de leur niveau d'éducation. Le risque de licenciement est cependant supérieur pour les groupes vulnérables, qui ont moins de chances d'être facilement réinsérés sur le marché du travail, du fait de leur niveau de qualification et/ou de leur âge.

Bien que la restructuration soit perçue de manière négative, des politiques, mécanismes de soutien et partenariats stratégiques appropriés peuvent permettre d'en neutraliser les effets néfastes et de mettre en place des conditions de croissance et de création d'emplois locaux, en développant de nouveaux projets et services plus durables et en proposant des emplois de meilleure qualité (Commission européenne, 2005a). Ce potentiel de croissance est-il exploité dans les mêmes localités et régions que celles qui connaissent un déclin économique? L'attention portée aux conséquences négatives d'une restructuration s'explique par le fait que les pertes d'emploi sont visibles immédiatement, tandis que les bénéfices n'apparaissent qu'après un certain temps et ne sont pas perçus comme des conséquences directes de la restructuration (OCDE, 2007). La restructuration peut sous-tendre le progrès économique et social, pour peu que les entreprises puissent procéder aux changements nécessaires de manière rapide et efficace et que les pouvoirs publics s'assurent des bonnes conditions de la restructuration.

L'orientation professionnelle et le développement des compétences sont une composante essentielle tant du processus de restructuration que des mesures préventives visant à éviter le licenciement de travailleurs. Concernant les systèmes de formation, une approche prospective des effets de la restructuration doit comporter une réponse des systèmes d'apprentissage et de formation aux besoins sectoriels et régionaux en matière de mise à niveau des compétences (Cedefop, 2010e). Les entreprises qui investissent dans l'employabilité de leurs salariés, en mettant particulièrement l'accent sur les compétences qui favorisent la mobilité intersectorielle sur le marché de l'emploi, sont à même de soutenir leur adaptation et celle de leurs travailleurs aux changements attendus en matière d'organisation du travail et de méthodes de production. Il est important de ne pas sous-estimer le besoin de développer les compétences transversales, telles que l'autogestion, le travail en équipe, ou encore les aptitudes à la communication. Une stratégie solide de développement des ressources humaines peut soit rendre la restructuration inutile, soit limiter considérablement son impact.

Les coûts sociaux d'une restructuration peuvent s'avérer élevés, celle-ci pouvant en effet donner lieu à des licenciements collectifs et conduire au déclin de certains secteurs et de régions entières frappées par la baisse ou la cessation des activités d'un site particulier. Il est donc essentiel

d'accompagner les restructurations de manière à en limiter les effets négatifs immédiats sur l'emploi, en particulier chez ceux qui connaissent déjà des difficultés sur le marché du travail ([5]). L'impact des restructurations doit être anticipé et préparé bien à l'avance, entre représentants des travailleurs et de la direction, ainsi qu'avec les agences gouvernementales et organismes de formation, afin de définir les services d'appui qui peuvent intervenir, tant pour les salariés que pour les employeurs, et de rassembler les ressources et expertises nécessaires.

En cette période de récession économique, la formation des adultes se retrouve à la croisée d'agendas politiques déterminants pour la relance, ayant trait à l'emploi et à l'acquisition des «nouvelles compétences» qui seront nécessaires aux «nouveaux emplois». Ce chapitre traite des conditions qui doivent être remplies pour pouvoir accompagner les travailleurs touchés par une restructuration dans la transition vers un nouvel emploi, et ce le plus efficacement possible, grâce au développement des compétences et à des conseils en orientation professionnelle. Il s'articule autour de deux arguments principaux: 1) la mise en place de partenariats est un moyen adéquat de proposer aux entreprises comme aux travailleurs toute la gamme des services de formation nécessaires, de manière à ce que la restructuration soit gérée de manière socialement responsable; et 2) les activités d'orientation professionnelle et de formation doivent être adaptées aux besoins des salariés et accorder une attention toute particulière aux groupes de travailleurs les plus vulnérables.

## 6.2. Stratégies de partenariat dans le cadre de restructurations socialement responsables

À propos des restructurations socialement responsables, le Cedefop déclare: les stratégies efficaces d'assistance aux travailleurs licenciés sont celles qui cherchent à savoir si les processus de restructuration tentent de limiter les conséquences négatives pour les salariés et les communautés locales. Elles considèrent en particulier la mesure dans laquelle les entreprises et partenaires locaux ont apporté une assistance équitable et

([5]) EQUAL, *Emerging lessons and insights on restructuring,* septembre 2006. Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/employment_social/equal/data/document/etg3-0609-restruc.pdf [consulté le 17.12.2010].

personnalisée aux salariés confrontés à des situations de restructuration en vue de leur réinsertion sur le marché du travail (Cedefop, 2010e). Le dialogue social est fondamental pour assurer à de nombreux salariés l'accès à un soutien professionnel et à des chances de formation.

Les services d'orientation professionnelle et de formation devant être mis à la disposition des salariés concernés s'étendent au-delà des ressources et de l'expertise des entreprises, à l'exception des plus grandes. Une restructuration socialement responsable nécessite l'«orchestration» de divers services, pour apporter les différentes formes d'assistance appropriées, en collaboration entre les entreprises, les services publics de l'emploi, les conseillers en orientation professionnelle et les organismes de formation (Cedefop, 2010e; OCDE 2007; Eurofound, 2008c). L'acquisition de connaissances approfondies à propos de la demande, actuelle et prévue, en matière de compétences et d'emplois sur les marchés du travail aux niveaux local, régional, national et européen est une condition préalable à la réorientation des travailleurs licenciés. Sur les marchés du travail à évolution rapide, la valeur des connaissances du marché ne dépend pas uniquement de recherches, mais aussi d'une série de partenariats locaux et sectoriels permettant de se faire une idée en temps réel des possibilités d'emploi, actuelles et émergentes.

Si les restructurations dans les grandes entreprises ont tendance à monopoliser l'intérêt des médias, lorsqu'elles s'assortissent de licenciements collectifs et d'un lourd tribut social, les PME peuvent également faire les frais de ces restructurations, en tant que maillons de la chaîne d'approvisionnement (OCDE, 2007; Commission européenne, 2009c). Désavantagées à plusieurs niveaux, les PME sont souvent dans l'incapacité de planifier à plus long terme (Cedefop, 2009g). En temps normal, c'est grâce à la coopération avec d'autres entreprises et organismes que les PME sont à même d'offrir une formation de base à leurs employés; et cela est d'autant plus vrai dans un contexte de restructuration. Les dirigeants de très petites entreprises ne disposent pas toujours de l'expérience ni des ressources financières et humaines leur permettant d'anticiper les changements et d'obtenir un appui, y compris en matière de formation et d'analyse des besoins en compétences, afin de rester un maillon de la chaîne d'approvisionnement (Commission européenne, 2009c). Cependant, les PME restent le moteur du changement et de la croissance dans l'UE. Il est donc particulièrement important de leur venir en aide lorsque leur secteur d'activité et les entreprises pour lesquelles elles travaillent en sous-traitance connaissent des restructurations. Les initiatives politiques visant à

neutraliser les répercussions négatives des restructurations devraient dès lors soutenir la mise en réseau des PME et d'autres partenaires, afin qu'ils puissent anticiper les difficultés, à un stade précoce, et planifier des solutions communes, y compris des conseils en orientation professionnelle et des formations pour leurs employés.

## 6.3. Adapter la formation et l'orientation professionnelle aux besoins

En cas de restructuration, l'orientation professionnelle apporte une contribution importante aux stratégies de soutien aux travailleurs licenciés. L'orientation professionnelle peut contribuer à la réinsertion sur le marché du travail par une série de modules, lesquels peuvent comprendre la possibilité de se familiariser avec le marché du travail et de valider des formations de terrain antérieures, la pondération des atouts liés aux compétences acquises, ainsi que le test et l'évaluation d'emplois potentiels, afin de construire un nouveau projet professionnel et de vie. En outre, l'orientation professionnelle ne saurait se développer indépendamment d'autres services connexes, tels que le courtage d'emploi et l'expérimentation professionnelle, l'assistance au démarrage d'une entreprise, et les activités d'apprentissage et de formation adaptées à chaque situation.

Plus vite les travailleurs bénéficient d'un programme adéquat combinant assistance et services d'apprentissage, adapté à leurs besoins, plus vite ils seront réinsérés sur le marché de l'emploi et plus cette réinsertion aura des chances de réussir (Eurofound, 2007b). Plus longtemps une personne reste au chômage, plus difficile il devient pour elle de réintégrer le marché du travail et de construire un nouveau projet professionnel et de vie. Les conseils en orientation professionnelle et autres services d'assistance doivent toutefois être ciblés avec soin afin d'éviter de susciter des attentes irréalistes en matière d'emploi, lesquelles seraient préjudiciables à l'image que le travailleur a de lui-même, à sa motivation pour apprendre ainsi qu'à la recherche d'un nouvel emploi. De nombreux services d'assistance aux travailleurs licenciés s'appuient sur la proximité avec les personnes concernées afin de bien comprendre la manière dont celles-ci envisagent leur avenir et comment elles pourraient, selon elles, mettre leurs compétences à profit de manière nouvelle, dans des contextes professionnels et même à des postes qu'elles n'avaient jamais envisagés auparavant, et

afin de pouvoir les aider à élaborer un plan de développement personnel pour leurs projets personnels, professionnels et de formation.

Les salariés susceptibles d'être licenciés ne constituent pas un groupe homogène se prêtant à une approche unique. La situation particulière de chacun joue un rôle important dans ses aspirations et son aptitude à gérer la transition d'un emploi à un autre. Les facteurs déterminants sont entre autres le sexe, l'âge et le niveau de qualification (Cedefop, Sultana, 2008e). Il est nécessaire de développer encore davantage les services de conseil en orientation professionnelle au profit des groupes les plus vulnérables, en particulier les salariés jouissant d'une grande ancienneté, qui n'ont plus connu un tel bouleversement professionnel depuis de nombreuses années. Dans la conjoncture économique actuelle, la disponibilité limitée d'emplois alternatifs peut encourager les travailleurs licenciés à repenser leurs objectifs à plus long terme, à développer leurs compétences, à faire le choix d'une reconversion ou à envisager un changement de carrière, tel que le passage à une activité indépendante, à condition que ceux-ci bénéficient d'un accompagnement et d'un soutien financier adéquats durant cette période (Eurofound, 2009; Conseil de l'Union européenne, 2010).

Comme l'illustrent les bonnes pratiques examinées dans l'étude du Cedefop sur les restructurations socialement responsables, l'efficacité des conseils en orientation professionnelle, des formations et de la formation continue progresse lorsque les travailleurs concernés bénéficient d'un accompagnement continu aussi longtemps qu'ils sont dans l'entreprise et après un éventuel licenciement, et lorsque ces services sont véritablement adaptés à leurs besoins. L'orientation professionnelle aide les salariés à gérer les changements de vie (passage de la vie active à la retraite, par ex.) et les transitions professionnelles (passage d'un emploi à un autre ou nouvelle formation) et à prendre des décisions éclairées en matière de formation continue, sur la base d'options réalistes de réemploi, parmi lesquelles le démarrage d'une entreprise. Des conseils et formations sur le travail indépendant et la création d'entreprise peuvent être dispensés à ceux pour qui cette perspective semble envisageable tant du point de vue de leurs antécédents professionnels que de leur motivation. Passer du statut de salarié à celui de chef d'entreprise constitue une étape complexe qui requiert non seulement des conseils initiaux, mais également un accompagnement continu. Les exemples de bonnes pratiques vont de l'assistance aux salariés sous contrat à durée déterminée à celle apportée aux travailleurs de PME dans la chaîne de distribution, en passant par l'accompagnement des membres de la famille de travailleurs licenciés.

## 6.4. Défis politiques associés à la formation des adultes dans le cadre de restructurations socialement responsables

Les conseils en orientation professionnelle dans le contexte des restructurations sont tributaires de la situation spécifique des différents pays; ils dépendent notamment des capacités et du professionnalisme des services d'information, de conseil et d'orientation professionnels destinés aux travailleurs salariés, de la manière dont sont interprétées les responsabilités sociales des employeurs ainsi que de la présence, ou non, d'une tradition et d'infrastructures bien établies d'apprentissage tout au long de la vie. Selon l'étude du Cedefop sur les restructurations socialement responsables, lorsqu'une restructuration intervient dans un État membre où les services publics d'orientation professionnelle pour adultes n'en sont qu'à leurs balbutiements, les entreprises sont très vite dépassées par la situation (Cedefop, 2010e).

Même dans les grandes entreprises, qui sont mieux équipées pour fournir des conseils d'orientation professionnelle et une formation aux travailleurs concernés, les services peuvent être insuffisants et avoir tendance à aider en premier lieu les salariés les mieux lotis en matière de qualifications et fonctions. Les services d'appui à la formation et à l'emploi demeurent essentiellement réactifs et n'ont pas pour habitude de développer les capacités des travailleurs à prendre en main leur propre carrière et les transitions professionnelles qu'ils doivent affronter. En fait, ils vont rarement au-delà des exigences réglementaires qui leur incombent. Après des licenciements, des tensions peuvent apparaître dans les services d'orientation professionnelle entre l'objectif qui consiste à soutenir le développement des compétences afin de garantir l'employabilité des travailleurs et celui d'une réinsertion rapide sur le marché de l'emploi, plutôt que de donner aux travailleurs les outils leur permettant de gérer leurs propres carrière et parcours d'apprentissage (Cedefop, Sultana, 2004; 2008). Les initiatives sont rarement orientées vers des objectifs à long terme, comme celui qui consisterait à aider les travailleurs à développer des compétences durables leur permettant de faire face aux changements sur le marché de l'emploi et sur leur lieu de travail.

Le recours à l'orientation professionnelle en tant que mesure socialement responsable de gestion des restructurations reste à la discrétion de l'employeur. Il est rare que cette composante fasse partie des droits

légaux des salariés. Il arrive en outre que les délais des préavis légaux freinent la mise en place d'interventions d'orientation professionnelle personnalisées, lorsque les licenciements sont annoncés avec prise d'effet à court terme. En outre, les programmes de réaction rapide proposent généralement une assistance limitée, axée sur les objectifs à court terme, peu personnalisée et sans réel suivi une fois que le travailleur a quitté l'entreprise (Cedefop, 2010e). Lorsqu'il existe une obligation formelle de proposer une orientation, les travailleurs sont souvent renvoyés vers les services publics de l'emploi, qui sont généralement mal armés pour faire face au problème des restructurations, tant il est rare que ces agences disposent de services distincts pour prendre en charge le réemploi de travailleurs toujours salariés mais sur le point d'être licenciés. La collaboration entre les entreprises et les services publics de l'emploi reste insuffisante, sans doute parce que les SPE sont souvent lents à réagir à l'évolution de la demande sur le marché du travail et à adapter leurs programmes de qualification en fonction de celle-ci. Les besoins d'orientation professionnelle des travailleurs actifs ne sont pas rencontrés de manière efficace et fructueuse, avec le risque que les plus vulnérables d'entre eux soient peu préparés à faire face aux changements qui s'opèrent sur le marché du travail (Commission européenne, 2005b). Il n'est donc pas étonnant que le rapport conjoint sur l'emploi de 2009 insiste sur la nécessité d'améliorer l'efficacité et l'efficience des services publics de l'emploi, de manière à ce que ceux-ci puissent proposer aux travailleurs sur le point d'être licenciés une assistance à la recherche d'emploi plus personnalisée (Conseil de l'Union européenne, 2010).

Les pratiques en matière de restructuration rassemblées par le Cedefop laissent entendre que la formation et les conseils en orientation professionnelle sont souvent mis en place en réaction à une situation de restructuration immédiate, où l'emploi des travailleurs est déjà menacé (Cedefop, 2010e). C'est pourtant l'inverse qu'il conviendrait de faire: envisager l'apprentissage tout au long de la vie comme une mesure proactive et un effort continu visant à réajuster les compétences aux besoins du marché de l'emploi, et à les adapter aux changements dans l'organisation du travail et les processus de production. Les travailleurs doivent avoir la possibilité d'élargir leurs compétences et être ouverts à l'idée d'une formation continue pour laquelle il est capital de soutenir les entreprises qui créent des conditions propices à l'apprentissage sur le lieu de travail. Les représentants des travailleurs peuvent jouer le rôle d'agents du changement et contribuer à favoriser une culture de l'apprentissage dans les entreprises.

## 6.5. Conclusions et messages politiques

L'actuelle récession économique met en lumière l'urgence qu'il y a à poursuivre les réformes des systèmes d'enseignement et de formation, à investir dans le développement des compétences des travailleurs et à veiller à une meilleure adéquation entre compétences et besoins du marché de l'emploi. Des partenariats locaux entre employeurs, syndicats et pouvoirs publics sont cruciaux pour créer des conditions de nature à ouvrir de nouvelles perspectives pour les marchés locaux du travail et contribuer à une transition réussie des salariés licenciés vers un nouvel emploi. Les politiques sectorielles en matière de restructuration encouragent les entreprises actives dans les différents segments du même secteur économique à conjuguer leurs efforts, de manière à pouvoir déterminer leurs besoins communs et complémentaires en formation et organiser des formations conjointes.

Tant les bonnes que les moins bonnes pratiques en matière de recours à l'orientation professionnelle et au développement des compétences dans le contexte des restructurations socialement responsables sont riches en enseignements pour les entreprises, les pouvoirs publics locaux et régionaux, les services publics de l'emploi et les partenaires sociaux, lorsque ceux-ci élaborent des stratégies visant à anticiper et à gérer les changements sectoriels. Des pratiques efficaces pour aider les travailleurs licenciés ou sur le point de l'être ont été développées dans le cadre de partenariats généraux rassemblant des expertises complémentaires en matière de développement des compétences, de conseil en orientation professionnelle, de prévision des compétences, d'intégration du marché du travail et de création d'entreprises. Plus particulièrement, relever les défis d'une restructuration socialement responsable, en atténuant l'incidence de celle-ci sur les communautés locales, exige une mobilisation de la part des PME, eu égard au fait qu'elles ne disposent pas des capacités et de l'expertise pour proposer à leurs travailleurs une gamme complète de services, et notamment un accompagnement professionnel et un développement de leurs compétences.

Un groupe cible mérite une attention spéciale: les travailleurs seniors, qui n'ont peut-être plus connu de transition professionnelle depuis longtemps. En dépit de leur longue expérience, les travailleurs seniors peuvent ne pas posséder les qualifications professionnelles et compétences pratiques qu'exige le marché de l'emploi, ce qui les rend plus vulnérables à un licenciement en cas de changement structurel de l'économie. Dans

certains secteurs, les compétences et les connaissances des travailleurs seniors constituent un atout, et certaines entreprises s'efforcent de trouver des solutions pour les conserver. Dans d'autres, leurs compétences deviennent obsolètes, et tout le défi pour eux consiste à en acquérir de nouvelles ou à changer d'emploi, voire de secteur. S'ils n'ont pas la confiance nécessaire pour se lancer dans une nouvelle carrière professionnelle supposant l'acquisition de nouvelles compétences, les travailleurs seniors n'ont d'autre choix que de s'inscrire au chômage, ou d'accepter des emplois à temps partiel ou moins bien rémunérés. Dans le cas des travailleurs seniors licenciés à la suite d'une restructuration de l'entreprise, il importe d'entrer en contact avec les entreprises afin de rectifier certains stéréotypes concernant l'aptitude de ces travailleurs à acquérir de nouvelles compétences. Des propositions d'orientation professionnelle et de formations répondant à leurs besoins spécifiques et tenant compte de leur expérience professionnelle passée, par exemple, à travers la validation et de la reconnaissance des acquis, sont également nécessaires.

CHAPITRE 7

# Les formateurs en entreprise, facteurs essentiels de qualité

## 7.1. Introduction

Comme le rappelait la communication *Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux* (Commission européenne, 2008c), la mise à niveau des compétences n'est pas un luxe réservé aux plus qualifiés: elle est essentielle pour tous. Les formateurs en entreprise et les conseillers en formation sont en première ligne des initiatives actuelles visant à renforcer les compétences de la main-d'œuvre et à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Les initiatives nationales et sectorielles destinées à stimuler la formation et à accroître sa pertinence pour les entreprises – grâce à des subventions, des cotisations à des fonds de formation et des services d'appui qui aident les entreprises à planifier et à organiser des formations – influencent profondément les compétences attendues des formateurs, surtout lorsque la formation doit être assurée par des organismes accrédités. Dans certains États membres, étonnamment peu d'attention est accordée à la «professionnalisation» des formateurs d'adultes en entreprise. Si les stratégies nationales d'apprentissage tout au long de la vie, les mécanismes de financement de la formation continue et les systèmes d'incitation à la formation favorisent l'émergence d'un marché offrant un vaste choix de solutions sur mesure aux entreprises et aux travailleurs, il est capital que les formateurs continuent eux aussi à se perfectionner afin de pouvoir suivre l'évolution de la demande émanant tant des employeurs que des travailleurs.

Dans le cadre de la présente analyse, des formateurs travaillent comme indépendants ou comme salariés au sein d'organismes de formation continue proposant des cours aux entreprises. Il peut aussi s'agir de travailleurs de l'entreprise qui se chargent de la formation initiale des nouvelles recrues, de la formation continue et de diverses autres missions d'enseignement. Si les formateurs sont de plus en plus considérés comme les garants d'une formation de qualité en entreprise, ce chapitre démontre qu'ils disposent de trop peu d'incitants et de possibilités d'évoluer sur le plan professionnel. Dans les entreprises, une partie considérable de la formation sur le terrain est assurée par des travailleurs qualifiés qui n'ont

pas le titre de formateurs. Ce chapitre aborde les défis et les dilemmes actuels liés au développement des compétences des formateurs ainsi que les possibilités de renforcer leur statut professionnel. Sur la base d'exemples de bonnes pratiques, il esquissera quelques pistes quant à la manière de renforcer la formation et de favoriser le perfectionnement professionnel des formateurs en entreprise.

## 7.2. Garants d'une formation de qualité, avec un statut professionnel pourtant peu élevé

Dans la plupart des pays, les formateurs d'adultes ne doivent pas détenir de titres pédagogiques particuliers, mais il doit s'agir de travailleurs qualifiés possédant une certaine expérience professionnelle (Cedefop, 2007a). Toutefois, dans certains pays, les stratégies actuelles pour l'emploi et l'apprentissage tout au long de la vie, qui ont pour fer de lance le développement des compétences et l'élargissement de l'offre d'apprentissage sur le lieu de travail, invitent à porter une attention accrue aux compétences et aux qualifications de base des formateurs. Des normes professionnelles et des cadres de compétences pour les formateurs en entreprise, dont le but est d'améliorer le statut des formateurs et de renforcer leurs qualifications de base, ont été définis au niveau national ou sectoriel, ou sont à l'étude. Ainsi, dans plusieurs États membres, les formateurs d'adultes doivent désormais être certifiés et inscrits auprès d'un organisme professionnel, suivant un processus qui prévoit la validation des acquis antérieurs et définit des parcours de formation permettant aux formateurs de répondre aux exigences en matière de compétences.

Les formateurs en entreprise ne sont pas considérés comme une catégorie professionnelle. En effet, exception faite des conseillers en formation et des formateurs actifs à temps plein dans les grandes entreprises, leur mission de formation tend à être davantage une tâche qu'une réelle fonction. Dans de très nombreux cas, la formation de collègues n'est pas clairement identifiable comme une fonction distincte. Il s'agit plutôt d'un rôle parmi d'autres. En conséquence, la formation en entreprise n'est pas toujours assurée à temps plein par des personnes possédant des qualifications ad hoc et officiellement reconnues. Il convient néanmoins d'établir une autre distinction entre les grandes entreprises, où la formation est spécialisée et assurée par des collaborateurs spécifiquement désignés à cet effet ou

par des prestataires externes, et les petites entreprises, dans lesquelles le propriétaire lui-même, ou un collaborateur de confiance, se charge de la formation du personnel et de l'intégration des nouveaux salariés.

Les formateurs à temps partiel, qui forment leurs collègues au travers d'un tutorat ou d'un accompagnement personnalisé, par exemple, et leur présentent les processus de travail et de production de l'entreprise, ont tendance à ne pas se voir comme des «formateurs». Ne possédant pas une forte identité de professionnel de la formation, ils ne profitent généralement pas des possibilités qui leur sont offertes d'améliorer leurs compétences pédagogiques, à quelques rares exceptions près. En outre, et bien que le perfectionnement professionnel continu des formateurs doive être vu comme un processus s'inscrivant dans la durée, il n'est obligatoire que dans de rares cas et ne conduit généralement pas à une augmentation salariale ou à de meilleures perspectives d'évolution professionnelle. Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles les formateurs en entreprise ne suivent pas de formation continue: manque d'incitants (par exemple, d'incitants financiers, de meilleures perspectives professionnelles, d'un statut professionnel plus élevé), reconnaissance et soutien insuffisants des employeurs, pénurie de formations adaptées, etc. ([6]) Prises ensemble, la maigre offre en formation continue, l'absence quasi-totale d'exigences en matière de compétences et la nature fragmentaire, voire l'inexistence d'organisations représentant les formateurs montrent que la formation en entreprise est très peu formalisée et professionnalisée dans de nombreux pays.

Longtemps, les formateurs sont restés dans une large mesure livrés à eux-mêmes face aux changements se produisant sur leur lieu de travail: nouvelles formes d'organisation du travail, évolutions techniques, diversité générationnelle et culturelle des collaborateurs, etc. Dans de nombreux pays, une formation insuffisante ou inadéquate, voire les deux, constitue un obstacle significatif à la rencontre des besoins de divers groupes d'apprenants et des exigences changeantes des employeurs, à la gestion de situations d'apprentissage très différentes et à l'emploi de référentiels d'outils, de méthodes et de stratégies pédagogiques. Une récente analyse de la qualité des pratiques de formation dans les PME réalisée par le Cedefop en Bulgarie, en République tchèque, en Roumanie et en Slovaquie révèle d'importantes lacunes dans la compréhension qu'ont les

([6]) Commission européenne (2008). *Eurotrainer, making lifelong learning possible: a study on the situation and qualification of trainers in Europe.* Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf [consulté le 13.12.2010].

formateurs de certains secteurs spécifiques, des besoins des entreprises et des méthodes pédagogiques (Cedefop, 2009g; 2010h). Il ressort de cette étude que:

> «si les formateurs du secteur privé comme du secteur public affirment appliquer une politique de formation continue des formateurs, dans la pratique, celle-ci n'est mise en œuvre que sur une base ad hoc et de manière plutôt fragmentaire» (Cedefop, 2009g, p. 52).

La communication de la Commission européenne «Donner un nouvel élan à la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels» suggère que les formateurs devront développer davantage leurs compétences pédagogiques (Commission européenne, 2010d). Il convient plus particulièrement de prêter attention à la pertinence, à la qualité et à l'attrait de la formation fournie, surtout chez les formateurs qui s'adressent à des adultes peu qualifiés en milieu professionnel et qui placeront donc l'apprenant au centre du processus, stimuleront sa motivation et lui fourniront un environnement d'apprentissage souple (Commission européenne, 2009f; 2010e, p. 13). Pour être fructueuse, toute stratégie politique relative au développement de compétences doit s'attacher à la qualité de la formation fournie aux entreprises ainsi qu'aux compétences des formateurs. Cela s'applique aux initiatives nationales et sectorielles visant à favoriser les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie sur le lieu de travail ou à préparer la reprise économique au travers du renforcement des compétences.

## 7.3. Vers un rôle élargi et une refonte des compétences pour les formateurs en entreprise

Suivant une étude récemment réalisée par le réseau TTnet du Cedefop ([7]), les responsabilités des formateurs deviennent de plus en plus larges; elles peuvent ainsi désormais inclure une analyse des besoins en matière de

([7]) Le réseau TTnet est un forum paneuropéen destiné aux praticiens et décideurs, qui traite de la formation et du perfectionnement des enseignants et formateurs actifs dans l'enseignement et la formation professionnels. De plus amples informations sur le réseau sont disponibles en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/networks/teachers-and-trainers-network-ttnet/index.aspx [consulté le 17.12.2010].

formation, des services d'orientation et de conseil, l'assurance qualité et les contacts avec un vaste éventail d'institutions privées et publiques, à différents degrés selon le pays et la taille de l'entreprise.

> «Du point de vue du développement de l'organisation, une bonne connaissance des méthodes pédagogiques et didactiques modernes peut permettre aux formateurs de jouer un éventuel rôle d'«agents de changement» dans le processus d'innovation de l'entreprise. Tout cela souligne le besoin vital d'une formation continue dotant les formateurs des compétences dont ils ont besoin pour relever les défis en présence et répondre aux exigences de leur entreprise, de leur secteur et du marché local de l'emploi. De nos jours, le formateur est de plus en plus souvent appelé à jouer un rôle de mentor, avec des fonctions d'orientation, de soutien et de conseil. Cela confère une grande importance à ses compétences pédagogiques. En ce sens, il semble alarmant que seuls quelques formateurs possèdent les connaissances pédagogiques requises pour envisager des méthodes didactiques diversifiées et utiliser des outils pédagogiques en vue d'aider l'apprenant» (Volmari et al., 2009, p. 34).

Parmi les défis particuliers auxquels les formateurs sont confrontés, citons la personnalisation de l'enseignement, l'autonomisation et la motivation des apprenants et la réponse à des besoins, attentes et circonstances spécifiques. Les formateurs peuvent devoir soutenir des apprenants à divers stades de leur carrière: accompagnement de jeunes adultes qui font leurs premiers pas dans la vie professionnelle, formation de salariés à mi-carrière qui doivent mettre à jour ou élargir leurs compétences, relèvement des compétences de travailleurs seniors ou aide à la requalification de ceux-ci, voire accompagnement de ces travailleurs dans leur transition vers la retraite. Répondre aux besoins des migrants ou des travailleurs seniors et peu qualifiés exige des formateurs qu'ils s'adaptent, sur le plan des compétences sociales et des méthodes pédagogiques, afin de favoriser l'autonomie des apprenants et de les aider à s'approprier les processus d'évaluation et d'apprentissage (OCDE, 2008). À mesure que le rôle des formateurs s'élargit, les compétences pédagogiques de ceux-ci revêtent une importance croissante dans le soutien à l'apprentissage sur le lieu de travail. Dans les modes d'apprentissage peu formalisés, tels que la formation sur le terrain, les formateurs peuvent contribuer à transformer l'organisation du travail en un système dans lequel les travailleurs sont à même de développer encore leurs compétences, tout en s'acquittant de leurs tâches professionnelles et en saisissant les possibilités d'apprentissage qui font partie intégrante des processus de travail. Dans ce contexte, le rôle premier des formateurs n'est pas de transmettre à leurs collègues et aux stagiaires de vastes connaissances professionnelles, mais bien de

les aider à se lancer dans des tâches appliquées et à apprendre dans le cadre de leur pratique professionnelle. Lorsque la formation est plus formelle, les enjeux sont différents. Les participants à la formation continue peuvent avoir une idée précise de ce qu'ils veulent apprendre, dans quel but et comment cet apprentissage doit s'organiser. Suivant une vision consumériste de l'apprentissage, ils en veulent pour leur argent - ou pour le temps investi dans la formation. Si cette attitude met les prestataires et formateurs sous pression, elle peut aussi contribuer à renforcer l'efficacité de la formation et la rendre plus ciblée (Cedefop, 2009b).

L'heure est venue pour les formateurs d'élargir leurs compétences, de manière à pouvoir assumer des tâches et des responsabilités plus vastes, qui estompent les limites et les distinctions entre les différents profils professionnels, tels que formateur, conseiller en orientation et gestionnaire de formation (Cedefop, 2009a; 2009b). Le dilemme – non résolu – consiste à savoir si les formateurs doivent être des généralistes et, tels des hommes-orchestres, assumer divers rôles, répondre à des besoins en formation différents et posséder une vaste gamme de compétences, ou s'ils doivent se spécialiser et coopérer avec divers spécialistes et prestataires, ou travailler en équipes multidisciplinaires. En définitive, ces choix dépendront de la taille de l'entreprise et du degré de finesse de sa politique de formation. Les attitudes et compétences idéales des formateurs en entreprise d'aujourd'hui pourraient être les suivantes:

a) une bonne connaissance de secteurs spécifiques et une bonne compréhension de l'évolution actuelle et des compétences requises;
b) une bonne compréhension des moteurs économiques, des priorités et des exigences de l'entreprise, afin de mettre en place une vision claire pour le développement des compétences des salariés;
c) une grande réactivité aux changements dans la technologie et les pratiques de travail de l'entreprise, en se tenant au courant des nouvelles technologies et de l'innovation et en acquérant une bonne connaissance des processus de travail et de l'organisation de l'entreprise, ainsi que de ses différentes tâches et fonctions;
d) une expertise pédagogique et de fond, une capacité à évaluer les aptitudes, ainsi que des compétences plus «sociales» comme la flexibilité et l'empathie;
e) une bonne compréhension du point de départ, des attentes et des besoins des apprenants, et la capacité d'adapter les activités de formation en fonction de ces facteurs; le recours à des méthodes centrées sur l'apprenant et à des techniques d'apprentissage sur le terrain;

f) la capacité de sélectionner des processus et des outils de formation adéquats, tels que l'accompagnement et l'apprentissage en ligne, en tenant compte des besoins et des contraintes de l'entreprise et des travailleurs;
g) l'aptitude à évaluer les résultats de l'apprentissage et le retour sur l'investissement afin d'en démontrer la valeur ajoutée;
h) la prise de contact avec les différents départements, ou la coopération avec des organismes externes, et la maîtrise de bonnes aptitudes à la communication et à l'organisation (OCDE, 2008; Cedefop, 2009g, p. 52-57; Cedefop, 2010c).

Si, par le passé, les formateurs jouaient essentiellement un rôle d'instructeur et de mentor, les formateurs à plein temps peuvent aujourd'hui être amenés à assumer des fonctions plus larges et plus complexes en relation avec la formation, comme l'analyse des besoins en formation, l'élaboration de plans de formation et la mise en place de synergies avec divers partenaires. La coopération avec de nombreux autres acteurs, parmi lesquels les autres entreprises, les services publics de l'emploi ou encore les universités et instituts de recherche, gagne en importance dans la formation, surtout pour les PME désireuses de former leur personnel. Pourtant, dans de nombreux pays, le réseautage n'est toujours pas perçu comme une composante fondamentale du rôle des formateurs (Volmari et al., 2009). Dans les grandes entreprises possédant leurs propres départements de formation, les formateurs internes, loin de se borner à donner des formations, tendent à assumer diverses tâches de planification et d'organisation liées au renforcement des compétences du personnel. De même, l'amélioration des possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail n'est pas l'affaire des seuls formateurs: un large éventail de professionnels - managers, spécialistes des ressources humaines, superviseurs, mentors, accompagnants ou «travailleurs ressources» reconnus pour leur expérience et leur savoir-faire - qui soutiennent l'apprentissage d'autrui sur le lieu de travail peuvent avoir besoin d'aide pour mener leur tâche à bien (Commission européenne, 2010f).

## 7.4. Exemples de réussite dans la formation des formateurs

La valeur qu'accordent les entreprises à la formation et leur disposition à investir dans celle-ci en vue de consolider leurs activités dépend de plusieurs facteurs: la tradition du pays en matière d'apprentissage tout au

long de la vie, la manière dont l'entreprise envisage sa responsabilité dans le domaine du développement des compétences, les cadres politiques, les incitants et les services d'appui pour les employeurs ou encore l'évolution des marchés économique et de l'emploi. Lorsqu'une situation économique délicate met les entreprises sous pression et les pousse à rationaliser, la formation continue du personnel - y compris celle des formateurs eux-mêmes, ou des personnes assumant des fonctions de formation pour leurs collègues - peut être victime de coupes budgétaires. Il devient alors capital de pouvoir mettre en place une approche créative et économique de la formation des formateurs. En Norvège, l'université d'Akerhus a mis au point un programme de formation à l'intention des formateurs en entreprise dont le but est d'opérer une refonte complète des pratiques appliquées par les entreprises à la formation de leur personnel.

Le programme «Pédagogie professionnelle en entreprise», qui associe apprentissage théorique et travail journalier sur le lieu de travail, a su contourner les réticences des employeurs à investir dans le perfectionnement professionnel des formateurs internes, surtout dans le contexte de la crise économique mondiale. Les formateurs en entreprise s'y familiarisent avec différentes techniques et pratiques de formation, en développant un projet lié aux priorités de l'entreprise pour laquelle ils travaillent. En accord avec leurs employeurs, les participants au programme développent une solution de formation sur le lieu de travail permettant de combler les lacunes de l'entreprise ou d'un département spécifique en matière de compétences. Les projets de formation peuvent même déboucher sur une transformation totale de l'environnement d'apprentissage général de l'entreprise. En entrant en contact, au sein de réseaux professionnels, avec des collègues actifs dans différents secteurs et types d'entreprises, les formateurs en entreprise peuvent redécouvrir leur propre travail sous un jour nouveau et partager ressources et stratégies. Dans l'entreprise même, les projets de formation sensibilisent à l'importance du perfectionnement professionnel et à l'épanouissement personnel des formateurs. L'évaluation finale s'attache à déterminer dans quelle mesure les attentes de l'employeur et des travailleurs ont été rencontrées et si le projet a amélioré l'environnement d'apprentissage dans l'entreprise. Cela signifie que l'initiative est prise très au sérieux par les employeurs. Les formateurs se voient délivrer un certificat de l'université d'Akershus mentionnant les crédits ECTS reçus, véritable sésame des formations complémentaires proposées par l'université dans le cadre de ses programmes de bachelier et de master. La participation de l'association des industries norvégiennes de transformation à l'élaboration de ce programme a permis de mettre au point une offre adaptée à l'évolution des besoins du secteur et des entreprises (Cedefop, 2010c).

Lorsque les formateurs en entreprise retournent à leur poste de travail après un programme de formation, leurs connaissances et aptitudes ne sont pas toujours pleinement exploitées, parce que cela exigerait d'apporter

des changements dans l'organisation, et plus particulièrement de repenser les politiques de formation et pratiques professionnelles dans l'entreprise. L'initiative norvégienne montre que lorsque la formation des formateurs en poste s'effectue sur le terrain, les aptitudes et connaissances nouvellement acquises se répercutent automatiquement sur l'entreprise et peuvent, à terme, faire évoluer ses pratiques et politiques en matière de formation. En outre, le succès de toute initiative de formation mise en place au niveau national, régional ou sectoriel pour le perfectionnement professionnel des formateurs en entreprise nécessite que formateurs et employeurs soient associés aux différentes étapes du processus, de manière à ce que le programme soit adapté à leurs besoins propres.

Le perfectionnement professionnel continu, soit au travers d'une formation formalisée soit par des voies non formelles au sein de communautés de pratique, permet aux formateurs de relever les nouveaux défis qui apparaissent dans l'entreprise en relation avec l'organisation du travail et l'innovation technologique. Les réseaux de formateurs et les communautés de pratique favorisent l'émergence d'une culture de partage des connaissances et encouragent la mise en place d'un référentiel commun des méthodes, ressources et stratégies de formation élaborées au fil du temps. Beaucoup d'efforts ont été consentis au niveau national dans l'élaboration d'outils informatiques et de plates-formes virtuelles en vue d'assister les formateurs dans l'apprentissage tout au long de la vie. Bien que l'apprentissage en ligne ait le potentiel d'accroître les possibilités de formation sur le lieu de travail, il ne faut pas pour autant perdre de vue les contraintes et les préférences propres à la taille de l'entreprise dans l'organisation des formations. Ainsi, les petites entreprises privilégient les environnements d'apprentissage autorisant un contact interpersonnel direct, dans lequel l'apprentissage est intégré au cadre et aux tâches professionnelles, ce qu'un apprentissage mixte peut permettre (Cedefop, 2009b, p. 57).

## 7.5. Pour une formation en entreprise de meilleure qualité

Dans la plupart des États membres de l'Union européenne, il n'est pas nécessaire de posséder une qualification formelle pour devenir formateur en entreprise, quoi qu'une telle exigence existe pour certains secteurs –

notamment ceux soumis à une stricte réglementation en matière de santé et de sécurité. Certains pays ont défini des normes de qualité pour les organismes de formation, qui sont de nature à influencer les exigences en matière de qualifications des formateurs à temps plein et des conseillers en formation et à relever le niveau des formations actuelles en fixant des critères de compétences clairs. Les normes professionnelles, les systèmes d'accréditation et l'enregistrement des formateurs contribuent à renforcer le statut des formateurs internes et visent à garantir la qualité des formations dispensées en entreprise.

Les avantages potentiels associés à la définition de compétences essentielles pour les formateurs au niveau national ou sectoriel sont les suivants:

a) recensement d'un ensemble légitime de compétences essentielles permettant d'élaborer des programmes de formation continue à destination des formateurs;
b) définition de références pour l'auto-évaluation des prestations professionnelles et la détermination des besoins en perfectionnement professionnel;
c) instauration de processus basés sur les compétences pour l'embauche des formateurs ou la conclusion de contrats avec des organismes de formation;
d) préparation à une validation et à une reconnaissance des acquis sur le terrain;
e) professionnalisation accrue des prestataires grâce à des critères d'évaluation des performances et définition de priorités pour le perfectionnement des formateurs individuels et institutionnels;
f) contribution à la qualité des formations sur le long terme et garantie d'un retour maximal sur l'investissement dans la formation;
g) renforcement de la visibilité et de l'identité professionnelle des formateurs et ouverture de parcours d'évolution professionnelle (Volmari et al., 2009; Cedefop, 2010c).

De nombreux formateurs en entreprise ayant développé leurs compétences pédagogiques sur le terrain, la validation des acquis a été intégrée dans les processus de certification et les programmes de qualification. La validation permet aux formateurs de découvrir un nouveau potentiel professionnel à exploiter et d'être plus conscients de leurs atouts professionnels et des manières d'améliorer encore leurs aptitudes.

À l'Académie autrichienne de l'éducation continue, les enseignants et formateurs d'adultes en entreprise peuvent obtenir la reconnaissance des compétences qu'ils ont acquises au travers de leur pratique professionnelle grâce à une structure de certification à deux niveaux reposant sur un certificat et sur un diplôme. En France, l'Association pour la formation professionnelle des adultes a créé un certificat national pour les formateurs en formation professionnelle continue, que ceux-ci peuvent obtenir en suivant des cours formels ou grâce à la validation de l'expérience qu'ils ont acquise sur le terrain. Le formateur prépare un dossier faisant état de ses prestations et de son expérience professionnelles et le présente à un comité qui décidera de valider totalement ou partiellement son parcours. Le formateur a cinq ans pour poursuivre sa formation et acquérir plus d'expérience, laquelle peut ensuite être réévaluée. Il faut tout mettre en œuvre pour proposer de nouvelles perspectives d'avenir aux formateurs sur la base de leur expérience professionnelle, car nombreux sont ceux qui acquièrent leurs compétences pédagogiques sur le terrain (Cedefop, 2010c, p. 41-47).

Ces dernières années, les formateurs en entreprise ont été au cœur d'initiatives politiques visant à certifier leurs compétences pédagogiques et à améliorer leurs qualifications. Plusieurs pays offrent aux formateurs en entreprise la possibilité d'acquérir une certification professionnelle au niveau soit national soit sectoriel (c'est le cas du Danemark, de la Grèce, de Chypre, de l'Autriche, du Portugal et de la Roumanie) et de s'enregistrer auprès d'un organisme professionnel (Grèce et Royaume-Uni), ce qui est synonyme d'un engagement à poursuivre sa formation. Les processus de certification prévoient généralement des parcours de formation permettant aux formateurs d'atteindre des niveaux de compétences définis. Il est encore trop tôt pour mesurer les bénéfices de ces processus de certification sur l'évolution de la carrière des formateurs et sur leur salaire, ainsi que sur la reconnaissance et l'amélioration de leur statut, car ces initiatives sont relativement récentes. Ces processus vont de pair avec la mise en place de mécanismes d'assurance qualité et d'accréditation des prestataires.

## 7.6. Conclusions et messages politiques

Une formation en entreprise de grande qualité est à la fois un objectif politique et un moyen de rendre plus tangibles, plus équitables et plus efficaces les possibilités de développer les compétences des travailleurs sur leur lieu de travail. La formation et le perfectionnement professionnel des formateurs est un domaine qui exige une action stratégique accrue au

niveau politique. Les politiques actuelles en matière de renforcement des compétences et d'encouragement de l'apprentissage tout au long de la vie mettent de plus en plus en lumière la nécessité de se perfectionner pour les formateurs en entreprise. Si ceux-ci tendent à avoir une forte identité professionnelle de travailleurs qualifiés dans un domaine spécifique, ils ne se considèrent généralement pas comme des formateurs. En conséquence, les initiatives politiques relatives à la formation professionnelle continue les touchent assez peu. En outre, il n'existe que très peu de groupes d'intérêts liés à cette catégorie professionnelle en Europe. En l'absence de normes de formation minimales pour les entreprises, c'est la réglementation de base en matière de santé et de sécurité sur le lieu de travail qui contribue, indirectement, à améliorer la qualité des formations en entreprise, parce qu'elle débouche sur une plus grande responsabilisation et sur une reconnaissance accrue des formateurs. Partout en Europe, des normes et des profils professionnels minimaux sont introduits en vue de définir les compétences de base que doivent posséder les formateurs en entreprise. Les normes en matière de compétences, les exigences relatives aux qualifications et les processus de certification pourraient bien, à l'avenir, conduire à une refonte des «métiers de la formation».

La complexité des environnements professionnels des formateurs, surtout dans les secteurs à évolution rapide, exige des stratégies innovantes et rentables pour leur perfectionnement professionnel continu, qui ne constituent pas un fardeau supplémentaire ou une exigence intenable pour eux ou pour l'entreprise. Les modalités souples de formation continue des formateurs peuvent revêtir différentes formes: informelles ou non formelles, orientées vers le projet et organisées sur le terrain ou s'appuyant sur l'apprentissage par les pairs. Les communautés de pratique emmenées par les organisations sectorielles ou les organismes de formation eux-mêmes sont parvenues à fournir des conseils, à évaluer les besoins en formation, à encourager le partage des connaissances et à façonner une offre de formation adaptée aux besoins des formateurs. Les formateurs en entreprise sont confrontés à de nouvelles tâches difficiles pour lesquelles ils ont besoin d'aide. Ils auront un rôle décisif à jouer dans l'élaboration d'environnements de travail et d'une organisation professionnelle propices à l'apprentissage, et notamment de processus de travail intégrant le développement des compétences.

Les formateurs en entreprise sont les principaux moteurs et les conditions *sine qua non* d'une formation continue et d'un apprentissage pratique de qualité dans les entreprises. Ils sont aussi des partenaires essentiels

dans l'élaboration de politiques stratégiques favorisant l'apprentissage tout au long de la vie et la mise en place d'environnements professionnels multi-générationnels, ainsi que d'environnements qui s'efforcent de garantir l'emploi au travers de transitions professionnelles et de vie réussies et dotant leurs collaborateurs des bonnes compétences pour les métiers de l'avenir. En ne parvenant pas à attirer et à conserver les bons formateurs et en ne leur offrant pas de perspectives d'évolution professionnelle, les entreprises risquent d'aller au-devant de sérieuses déconvenues. Les nouvelles politiques stratégiques reconnaissent l'apport des formateurs et la nécessité de les soutenir dans leurs tâches de plus en plus complexes. Beaucoup a été fait pour améliorer leur statut, mais la route est encore longue pour améliorer leurs compétences, leur statut et leur reconnaissance.

# Conclusions

## Messages politiques essentiels pour poursuivre le développement de la formation sur le lieu de travail

Élargir les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail implique non seulement de multiplier les possibilités de formation continue et de mieux les adapter aux besoins des travailleurs et des employeurs, mais également de transformer les pratiques de travail dans les entreprises de façon à stimuler l'apprentissage. Il est tout aussi important de permettre aux travailleurs de développer leurs compétences et de veiller à ce qu'ils les valorisent ensuite dans leur fonction et dans d'autres contextes. L'apprentissage sur le lieu de travail implique de concevoir des lieux de travail permettant un travail de qualité et dans lesquels les travailleurs entretiennent activement leur capacité d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, en effectuant leurs tâches et en coopération avec leurs collègues.

Il se peut que les employeurs ne soient pas en mesure de construire seuls des environnements de travail permettant un travail de qualité et un apprentissage actif. Il convient donc de mettre en place des politiques intégrées faisant le lien entre les impératifs de formation, d'emploi et d'innovation et permettant de mettre en commun les diverses sources de compétences et les ressources nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des mesures pratiques dans les entreprises qui encouragent les différentes formes d'apprentissage, comme par ex. la formation continue ou les apprentissages moins formels sur le lieu de travail. Les spécialistes des ressources humaines, les dirigeants, les syndicats et toute une série de partenaires externes devront contribuer aux efforts visant à transformer les processus de travail, de façon à promouvoir l'apprentissage sur le lieu de travail, tout en renforçant la productivité et l'innovation. Il est également essentiel que les fournisseurs d'enseignement et de formations adoptent une stratégie orientée vers les clients, organisent les formations de manière flexible et adaptée pour répondre aux besoins des entreprises et des travailleurs, pour surmonter les contraintes liées à la taille de l'entreprise et à l'organisation de travail et pour réagir aux nouvelles demandes de compétences et aux évolutions sectorielles.

Les courtiers en compétences et les conseillers en formation qui font preuve d'une connaissance spécifique de certains secteurs parviennent à toucher les employeurs réticents à la formation, depuis qu'ils contactent les entreprises directement et leur fournissent des conseils sur mesure, en particulier pour évaluer les besoins en formation, pour déterminer le type de formation dont certaines entreprises auront besoin sur le plan du contenu, des méthodes et de l'organisation, pour trouver les bons prestataires de formation et pour obtenir des financements. Proposer une formation continue implique de réagir à des changements spectaculaires, encore exacerbés par la crise économique que nous traversons, dans toutes les industries, les secteurs et les fonctions. Les petites et moyennes entreprises n'ont généralement pas de politiques des ressources humaines: ces employeurs doivent être aidés davantage encore pour élaborer des stratégies de développement des compétences, dans de nombreux domaines.

L'apprentissage des adultes sur le lieu de travail est au carrefour des grandes évolutions politiques en matière d'apprentissage tout au long de la vie, de taux d'activité des travailleurs seniors et d'acquisition des «nouvelles compétences» indispensables aux «nouveaux emplois» de demain. Dans la partie suivante, nous proposons quelques moyens d'action pour renforcer la participation à l'offre d'apprentissage sur le lieu du travail.

## Sensibiliser les employeurs et rapprocher les politiques d'innovation et les stratégies de développement des compétences

Les incitants visant à stimuler la formation continue n'auront que peu d'effets tant que les entreprises n'auront pas conscience de la manière dont les besoins de compétences pourraient évoluer dans l'avenir. La plupart des entreprises ne proposant pas de formations ne voient pas la nécessité d'investir dans le développement des compétences et estiment que leurs salariés disposent des compétences adéquates pour remplir leurs tâches. Comment leur faire comprendre que le développement des compétences est essentiel pour anticiper les changements sectoriels et y faire face? Les chambres de commerce et les organisations professionnelles et patronales doivent sensibiliser leurs membres aux nouvelles tendances en matière de besoins de compétences et de fonctions, aux évolutions de certains secteurs en matière d'innovation et de technologie et aux ajustements de la

production et des processus de travail. La mise en place de mécanismes et de programmes nationaux, régionaux et sectoriels favorisant l'innovation au sein de l'entreprise et la formation continue, comme les fonds de formation sectoriels, peut aider les entreprises à partager une analyse commune, et leur faire comprendre la nature et la portée des évolutions actuelles et les besoins en compétences qui ne manqueront pas de se faire sentir à l'avenir. Si l'on part du principe que les entreprises investiront dans la formation uniquement pour préserver leur compétitivité, il est essentiel de leur faire comprendre les bienfaits de la formation, en publiant des données quantitatives et des études de cas d'entreprises spécifiques qui illustrent toute la gamme des avantages, par exemple l'amélioration de l'organisation du travail, le renforcement de l'efficacité ou de la productivité, l'innovation et l'adaptation aux changements sectoriels, ou encore l'engagement accru du personnel.

Acquérir les bonnes compétences est essentiel pour les entreprises qui entendent innover et adapter leurs technologies, leur organisation du travail et leurs processus de production. Il convient ici de se poser une question fondamentale: les entreprises investissent-elles peu dans la formation continue parce qu'elles n'ont pas conscience des besoins dans ce domaine ou parce qu'elles n'ont pas de stratégies d'innovation et de stratégies commerciales solides? Il est peu probable que les entreprises investissent dans la formation si leurs pratiques de travail n'évoluent pas et si elles ne prévoient pas de changements dans leur technologie, leurs processus de production ou leur organisation du travail. L'adoption de normes de qualité, le lancement de nouveaux services et produits et l'amélioration de l'organisation du travail sont autant de composantes d'un avantage concurrentiel pour une entreprise et stimulent la demande de compétences des employeurs.

À l'inverse, des stratégies commerciales étriquées et une organisation du travail routinière peuvent conduire à la limitation de la demande de formation continue et de développement des compétences, tant de la part des employeurs que de la part des salariés. Des initiatives politiques doivent inciter les employeurs à abandonner cette position d'équilibre et à passer à la vitesse supérieure en matière de technologie, d'innovation dans les biens et services, de services marchands et d'organisation du travail. L'évolution des processus de travail et l'adoption de stratégies commerciales plus ambitieuses feront naître de nouveaux besoins de compétences au sein des entreprises et stimuleront la demande de formation. La récession économique accentue encore le besoin de dégager des synergies entre les mesures politiques visant à favoriser la formation continue au sein des entreprises et

les stratégies de soutien à l'innovation et au développement des entreprises et de sensibilisation aux bienfaits potentiels de l'apprentissage sur le lieu de travail. Les politiques d'innovation et de formation devraient être menées conjointement. Des actions et incitants politiques doivent pousser les employeurs à abandonner cette position d'équilibre et à passer à la vitesse supérieure en matière de technologie, d'innovation dans les biens et services, de stratégies de marché et d'organisation du travail, pour ainsi accentuer les besoins en compétences. Toutefois, l'actuel ralentissement de l'économie pourrait inciter les entreprises à se montrer plus prudentes dans le développement de leurs activités et à limiter les risques.

## Mise en réseau et partage des responsabilités pour soutenir l'apprentissage sur le lieu de travail

Pour que l'apprentissage tout au long de la vie devienne une réalité, les lieux de travail ordinaires doivent devenir des environnements d'apprentissage. Ce principe souligne des aspects importants des rôles que doivent jouer les employeurs et les syndicats dans la valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'employabilité des travailleurs. Dans le cadre du dialogue social, en consultations tripartites, la formulation d'un programme ou d'un cadre politique d'action pour gérer le changement économique pourrait garantir l'engagement de toutes les parties envers le développement des compétences et devrait permettre la mise en œuvre de mesures et d'efforts concrets. Les pouvoirs publics, les employeurs, les syndicats et les travailleurs doivent partager la responsabilité du développement des compétences mais, à longue échéance, les avantages dépasseront plus que probablement les coûts, à mesure que le taux d'activité augmentera, que les compétences seront actualisées et étendues et que les transitions entre les emplois seront plus sûres. Dans le cadre des stratégies locales et sectorielles de développement économique, il est utile de créer des réseaux entre les entreprises et d'autres partenaires majeurs pour anticiper les changements et prévoir des solutions conjointes, parmi lesquelles une orientation et des conseils flexibles en matière de formation et de carrière pour aider les travailleurs à acquérir les nouvelles compétences demandées.

Malgré les progrès réalisés dans l'élaboration des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie aux niveaux national, régional et local, il persiste de profondes inégalités dans l'accès à l'apprentissage de la population

adulte, inégalités auxquelles il convient d'accorder une attention toute particulière. Le développement des possibilités d'apprentissage est une tâche que les pouvoirs publics ne peuvent assumer seuls: cette responsabilité doit être partagée par de nombreux partenaires, y compris les partenaires sociaux. En cette période économique troublée, il serait plus raisonnable de respecter les contraintes budgétaires en adoptant des stratégies coordonnées et pluridisciplinaires pour la conception et la fourniture de formations et de services d'appui adéquats, par exemple des services d'orientation et de conseils. Des synergies entre les divers prestataires permettraient de dispenser les formations de manière différenciée, selon les besoins et les circonstances spécifiques. Il convient d'examiner les obstacles au développement de la formation continue et de l'apprentissage sur le lieu du travail en adoptant le point de vue des employeurs et celui des salariés, pour ensuite mettre en œuvre des solutions à facettes multiples.

Pour les entreprises, il est essentiel que les possibilités de formation soient flexibles et stratégiques, et permettent d'anticiper les besoins des employeurs en matière de compétences et d'emploi et les opportunités économiques émergentes, et de répondre à ces besoins et à ces opportunités. Nous devrions tendre à une coopération renforcée entre les organismes gouvernementaux, les entreprises, les organisations sectorielles et les fournisseurs de formations, pour élargir la portée de la formation et utiliser au mieux les incitants, les services d'appui à destination des travailleurs et des employeurs et les mécanismes de valorisation des acquis. Seule une meilleure coordination des ressources existantes permettra d'adapter les initiatives de développement des compétences aux besoins des employeurs, tout en personnalisant les services selon les besoins et circonstances individuels. Améliorer la pertinence et la réactivité de la formation continue et de l'apprentissage moins formel sur le lieu de travail implique de combiner de multiples mesures politiques, sources d'expertise, incitants financiers et services d'apprentissage, de partager les responsabilités et de développer les partenariats afin de concevoir et de mettre en œuvre des mesures pratiques dans les entreprises.

La reproduction des inégalités en matière de participation à la formation en fonction des qualifications individuelles (la majorité des formations étant suivies par les personnes les plus qualifiées) s'observe également au niveau sectoriel, les secteurs à forte intensité de connaissances étant plus enclins à offrir des formations. Les politiques d'apprentissage tout au long de la vie devraient également s'attaquer aux inégalités sectorielles en matière de formation. Il convient de prêter une attention particulière aux besoins et

au contexte spécifiques des PME: non seulement leurs salariés ont moins l'occasion de développer leurs compétences, mais ces entreprises jouent aussi un rôle décisif en matière de création d'emplois de meilleure qualité, sachant qu'avant la crise, elles étaient les principales créatrices d'emplois en Europe. Les capacités et les ressources des PME ne leur permettant pas de faire face aux défis en matière de formation, les stratégies fondées sur des partenariats permettent de développer des solutions de formation flexibles adaptées à leurs contraintes organisationnelles. Les organismes de formation, tels que les établissements d'enseignement supérieur, doivent encore adapter leurs programmes de formation, sur le plan du contenu, des méthodes et de l'organisation, pour mieux répondre aux besoins des employeurs et des travailleurs dans les petites entreprises.

L'ambition est également de dégager des synergies entre les stratégies de relance économique, les politiques d'innovation et les programmes pour l'emploi et le développement des compétences. Les apports de l'apprentissage des adultes à des domaines politiques essentiels, tels la flexicurité, l'innovation dans l'entreprise et les politiques de gestion de l'âge, sont largement reconnus. Il reste à améliorer la coopération et la complémentarité entre les politiques nationales et les stratégies, actions et services régionaux, sectoriels et locaux liés à l'apprentissage des adultes.

## S'orienter tout au long de la vie pour se former tout au long de la vie

L'orientation est un élément essentiel des politiques et des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie qui tentent d'élargir les possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail. La carrière et la vie sont un continuum de transitions: de la vie étudiante vers la vie professionnelle, de l'emploi vers la formation ou le chômage, d'un emploi durable vers une autre entreprise, voire un autre secteur ou un autre métier, de la vie active vers la retraite. Les qualifications devenant instables et les travailleurs faisant face à des transitions plus dures au niveau professionnel, l'orientation et le conseil professionnels gagnent en importance, bien que l'orientation n'ait pas été suffisamment étendue aux adultes salariés. Les gouvernements locaux, régionaux et nationaux, les partenaires sociaux et les organismes d'orientation doivent faire le nécessaire pour que les adultes obtiennent les bonnes informations et les bons conseils, afin de pouvoir prendre leurs

décisions de formation et de travail en toute connaissance de cause, naviguer sur un marché du travail complexe et acquérir les compétences et les qualifications qui leur permettront de conserver un emploi et d'évoluer dans leur vie professionnelle.

La fourniture d'informations et d'une orientation sur mesure en matière de travail et d'apprentissage pourrait renforcer la participation des travailleurs faiblement qualifiés aux possibilités d'enseignement et de formation, si l'on place le tout dans un contexte de stratégies globales d'apprentissage tout au long de la vie qui intègrent divers services d'appui et des incitants pour promouvoir l'apprentissage et recourent à l'apprentissage non formel et informel sur le lieu de travail. L'orientation pourrait guider les personnes vers des processus de validation des compétences qu'elles ont acquises au fil de leur parcours personnel et professionnel, ce qui aurait une incidence positive sur leur développement personnel et professionnel et les motiverait à poursuivre leur apprentissage. Dans le cadre des stratégies d'apprentissage tout au long de la vie, les gouvernements, les partenaires sociaux et les entreprises devraient redoubler d'efforts pour que les salariés aient accès à des mécanismes d'orientation et de validation des acquis.

## Les formateurs garantissent la qualité de la formation continue et ne devraient pas être négligés

Pour que les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et les stratégies en matière d'emploi soient couronnées de succès, il convient d'améliorer l'accès aux possibilités d'apprentissage sur le lieu de travail et de soutenir les formateurs tout au long de leur carrière, afin de leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences spécialisées et pédagogiques. Les facteurs influençant la formation sont, entre autres, l'innovation technologique, l'évolution de l'organisation du travail au sein des entreprises, la demande d'efficacité, d'efficience et d'une assurance qualité accrues, et l'objectif politique de soutien de l'apprentissage pour un nombre plus important de groupes-cibles aux besoins spécifiques, tels les travailleurs seniors. Les rôles des formateurs en entreprise évoluent et ils pourraient avoir besoin d'acquérir une nouvelle palette de connaissances et de compétences pour faire face à une plus grande diversité de défis et d'exigences. Aux niveaux sectoriel et national, plusieurs initiatives sont prises en vue de renforcer le statut et de définir des exigences minimales en

matière de compétences des formateurs, d'une manière ouverte et flexible, par l'adoption de normes de compétence et par la formation continue, ou au moyen de processus plus formalisés pouvant conduire à la certification des formateurs. Les mécanismes de subvention de la formation continue en entreprise considèrent déjà les formateurs en entreprise comme l'une de leurs cibles, pour les familiariser avec les changements qui se dessinent dans certains secteurs, ce qui pourrait être qualifié de bonne pratique pour garantir la pertinence de la formation. La professionnalisation des formateurs est une tâche complexe, eu égard au fait que nombre des salariés qui assument les tâches de formation au sein des entreprises n'ont pas une forte identité professionnelle de «formateurs». La formation et le développement professionnel des formateurs appellent de nouvelles initiatives stratégiques, ainsi que des méthodes inventives et flexibles, parce que les formateurs sont les garants de la qualité de la formation continue.

## Les compétences de base jettent les bases de l'apprentissage ultérieur

Quelles que soient les connaissances et les compétences que nous acquérons, nous devrons les actualiser et les «réapprendre» tout au long de notre vie. Il convient d'être particulièrement attentif aux compétences fondamentales, qui jettent les bases de l'apprentissage ultérieur. Souvent, la formation en entreprise met fortement l'accent sur les tâches quotidiennes des salariés et non sur le renforcement de leur employabilité. Il est aussi essentiel d'investir dans les compétences transversales, utiles pour une vaste gamme d'emplois et sur lesquelles peuvent se fonder les apprentissages ultérieurs. Les employeurs s'intéressant davantage au développement des salariés talentueux et les gouvernements ciblant les travailleurs faiblement qualifiés, les actions actuelles peuvent desservir les travailleurs aux «compétences moyennes», qui doivent également planifier leur évolution professionnelle et leur apprentissage en fonction des futures demandes de compétences.

Le faible taux de participation à l'éducation et à la formation des adultes peu qualifiés et des travailleurs seniors est dû à divers facteurs, et notamment à la pénurie de programmes de formation et d'apprentissage adaptés à leurs besoins ainsi qu'à leurs conditions de vie. L'accroissement de ces taux de participation nécessite de consentir des efforts conjoints pour renforcer les types d'apprentissage moins formels, intégrés à la fonction, ainsi

que les modalités plus formalisées de formation sur le lieu de travail, pour les personnes plus vulnérables sur le marché du travail. Il est essentiel de veiller à ce que les adultes disposent d'un socle de compétences, de nature générale et technique, qui les aidera à garder un emploi. La coopération entre les employeurs, les institutions publiques et tout un ensemble de prestataires de formation est ici encore essentielle pour proposer aux apprenants un choix plus vaste et de meilleures chances de succès.

Plusieurs difficultés se présentent en matière d'acquisition des compétences de base, notamment le fait que les adultes présentant des lacunes dans ce domaine ne les reconnaissent pas nécessairement et sont souvent réticents à demander de l'aide. Avant de pouvoir participer à un programme de formation continue, il se peut que les adultes faiblement qualifiés aient besoin de voir leur acquis validés ou d'acquérir les compétences fondamentales jetant les bases de l'apprentissage ultérieur, comme la littératie ou l'apprentissage de la langue. Combiner l'acquisition des compétences de base et la formation professionnelle ou l'apprentissage sur le lieu de travail pourrait constituer une solution efficace. Les fournisseurs de formations devront encore adapter leur offre de formation à ces groupes cibles, tandis que les entreprises devront entretenir le bon climat pour encourager les salariés présentant des lacunes dans leurs compétences de base à se former. Les stratégies de sensibilisation sur le lieu de travail séduisent les travailleurs faiblement qualifiés et les motivent à se former, et les ambassadeurs de l'apprentissage des syndicats pourraient avoir un rôle essentiel à jouer en ce sens. Pour toucher les adultes réticents, ou non motivés, il convient lors de l'élaboration des offres, des méthodes de formation et des services d'apprentissage de tenir compte de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs difficultés.

Un piège à éviter est de laisser les travailleurs qui ont le plus besoin d'une formation (les travailleurs les moins qualifiés, seniors ou employés dans des entreprises en restructuration) sous-représentés dans les programmes de formation et dans les incitants financiers qui stimulent la participation à la formation. Le développement continu des compétences ne doit pas être vu comme la chasse gardée des travailleurs faiblement qualifiés, ni comme le privilège de ceux qui ont les meilleures qualifications. Les transitions faisant aujourd'hui partie intégrante de notre vie professionnelle, l'apprentissage continu doit être considéré comme une nécessité et une responsabilité pour tous, pour lesquelles nous aurons besoin d'incitants, d'une orientation et de services de formation adéquats.

# Définitions

**Apprendre à apprendre** est «l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter les obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils», conformément à la recommandation du Parlement européen sur les «compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie» (Parlement européen, 2006).

L'**apprentissage informel** découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. Il ne débouche habituellement pas sur la certification. (Cedefop; Tissot, 2004).

L'**apprentissage tout au long de la vie** (ou **éducation et formation tout au long de la vie**} englobe toute activité d'apprentissage entreprise à un quelconque moment de la vie en vue de développer et d'améliorer en permanence les connaissances et les capacités nécessaires à l'épanouissement personnel et à l'emploi. L'expression «apprentissage tout au long de la vie» attire l'attention sur le facteur temps: il s'agit d'apprendre tout au long de la vie, que cet apprentissage soit continu ou périodique. En revanche, l'expression «éducation et formation embrassant tous les aspects de la vie» insiste sur l'étendue de l'apprentissage, qui peut porter sur tout un éventail d'activités de la vie. Cette dimension met en évidence la nature complémentaire des formes d'apprentissage formelles, non formelles et informelles, conformément au Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2000).

L'**aptitude à gérer sa carrière** est déterminante pour donner aux citoyens les moyens de devenir les acteurs de la construction de leur parcours d'éducation, de formation et de vie professionnelle. Cette capacité suppose de «se familiariser avec l'environnement économique, les entreprises et les métiers», de «savoir s'auto-évaluer, se connaître soi-même et d'être capable de décrire les compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle, informelle et non formelle», de «connaître les systèmes d'éducation, de formation et de certification» et d'agir sur cette base (Conseil de l'Union européenne, 2008a).

Les **compétences clés**, au sens du cadre de référence européen des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2007b) recouvrent les connaissances, capacités et attitudes essentielles «nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Le cadre de référence décrit huit compétences clés: Communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétences mathématiques, compétences informatiques, capacité d'apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise et sensibilité et expression culturelles». La réflexion critique et l'aptitude à gérer sa carrière ressortissent à la catégorie des «compétences sociales et civiques» et de l'«esprit d'initiative et d'entreprise».

Aux fins du présent rapport, le **développement des compétences** fait référence à toute activité d'apprentissage ou de formation professionnelle débouchant sur un renforcement des compétences, des connaissances et de l'aptitude à effectuer un travail.

L'**éducation et la formation des adultes** (ou **formation des adultes** ou **apprentissage des adultes**) comprennent «toutes les formes» d'apprentissage que les adultes suivent après la fin de leurs études et de leur formation, quel que soit le niveau atteint. En fonction de l'objectif, de l'intention, du lieu, du moment, de la structure, de la relation enseignant-apprenant et des résultats, on parlera d'apprentissage «formel», «non formel» ou «informel». Généralement organisé par des institutions, l'apprentissage formel des adultes est intentionnel, structuré (en termesi d'objectifs et de résultats d'apprentissage, de programmes, de durée et de soutien) et il est sanctionné par un certificat ou un diplôme. L'apprentissage non formel est structuré et intentionnel du point de vue de l'apprenant, mais il n'est

généralement pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation officiel et n'aboutit en principe pas directement à une certification. L'apprentissage informel résulte des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs, il n'est pas structuré et ne débouche généralement pas directement sur une certification. Il peut avoir un caractère intentionnel, mais le plus souvent il est non intentionnel ou fortuit (Commission européenne, 2001).

On entend par «**formation continue**» toute formation suivie après la fin des études ou l'entrée dans la vie professionnelle, visant à aider les citoyens à améliorer ou à actualiser leurs connaissances et compétences, à acquérir de nouvelles compétences en vue d'un changement d'orientation professionnelle ou d'un recyclage ou à poursuivre leur évolution professionnelle. (Cedefop; Tissot, 2004).

On entend par «**littératie**» le fait de posséder les aptitudes nécessaires à la compréhension et au traitement de l'information contenue dans des documents écrits. Cette notion englobe également l'aptitude à manier des supports multimédias et numériques.

L'**orientation tout au long de la vie** fait référence à un processus continu permettant aux citoyens, à tout âge et à toute étape de leur vie, de reconnaître leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions concernant leur formation et leur fonction et de gérer leurs parcours personnel en matière d'apprentissage et de travail. L'orientation englobe diverses activités individuelles et collectives en lien avec la fourniture d'informations et de conseils, l'évaluation des compétences et l'apport d'un soutien dans l'acquisition de capacités de décision et d'orientation (Conseil de l'Union européenne, 2002; 2008a).

Les **travailleurs peu qualifiés** se définissent comme les travailleurs possédant un niveau d'éducation de base (CITE 0 à 2). Ils peuvent aussi se définir en fonction de leur profession. Dans ce cas, ils occupent des postes élémentaires, opérationnels ou de vente exigeant des compétences de niveau 1 et 2 (sous-groupes CITP 5 à 9).

# Bibliographie


Advies, Rijnland (2007). *Recognition of non-formal and informal learning: Background report for the Netherlands.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Netherlands.pdf [consulté le 29/11/2010].

Agence portugaise de certification (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE): National report of Portugal.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Portugal.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ashton, D.; Sung, J. (2002). *Supporting workforce learning for high performance working*. Genève: Organisation internationale du travail.

Association des formateurs d'adultes estoniens ANDRAS (2008*). The development and state of the art of Adult learning and education: National report of Estonia.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Estonia.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2003). *La région apprenante*. Luxembourg. Office des publications. (Cedefop Panorama series; 70). Disponible sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5140_fr.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop; Sultana, R. G. (2004). *Politiques d'orientation dans la société de la connaissance. Tendances, défis et réponses en Europe. Rapport de synthèse*. Luxembourg: Office des publications. Disponible sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13145.aspx [consulté le 1/12/2010].

Cedefop; Tissot, Philippe (2004). *Terminologie de la politique de formation professionnelle. Glossaire multilingue pour une Europe élargie*. Luxembourg: Office des publications. Disponible sur: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/cedefop/ref/2004_0001_ml.pdf [consulté le 20/10/2010]

Cedefop (2004a). *Lifelong learning: citizens' views in close-up.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4038_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2004b). *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge.* Luxembourg. Office des publications. (Cedefop Panorama series; 56). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3033_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2006). *Les seniors et le développement de l'apprentissage tout au long de la vie*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Reference series; 65). Disponible sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3045_fr.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2007a). *Zooming in on 2010.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/474/4060_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2007b). *Learning together for local innovation: promoting learning regions.* Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Reference series; 68) Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3047_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2008a). *Career Development at Work: A Review of Career Guidance to Support People in Employment.* Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 151). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/504/5183_en.pdf [consulté le 07/05/2010].

Cedefop (2008b). *Future skill needs in Europe: Medium Term Forecasts*. Synthesis Report. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf [consulté le 07/05/2010].

Cedefop (2008c). *Citizens' views on lifelong learning in the 10 new Member States:* Report based on the special Eurobarometer 231. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 150). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5172_en.pdf [consulté le 1/12/2010]

Cedefop (2008d). *Skill needs in Europe: focus on 2020*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 160). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/498/5191_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop; Sultana, R. G. (2008e). *De la politique à la pratique – Une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 144). Disponible sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5182_fr.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2008f). *Création et développement de forums nationaux sur la politique d'orientation tout au long de la vie*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 153). Disponible sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/508/5188_fr.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2008g). *Sectoral training funds in Europe.* Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 156). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5189_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2008h). *Social dialogue and lifelong learning: supporting industrial changes – Results from a peer learning activity*. Luxembourg: Office des publications. (Working paper; 2). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6102_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2008i). *Innovative learning measures for older workers*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 159). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/519/5178_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009a). *Professionalising career guidance. Competences and qualification routes in Europe.* Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 164). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/531/5193_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009b). *Consolidation, continuity and change. Towards a European era of vocational education and training*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Reference series; 73). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/528/3055_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009c). *Sectoral partnerships.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4074_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009d). *Individual learning accounts*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 163). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5192_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009e). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications. Disponible sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_fr.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009f). *Sharing the costs of vocational education and training. An analysis of schemes in the newer EU Member States*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Panorama series; 182). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5199_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2009g). *Quality in VET in European SMEs. A review of the food processing, retail and tourism sectors in Germany, Ireland and Greece*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Reference series). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5057.aspx [consulté le 1/12/2010].

Cedefop (2010a). *Skills supply and demand in Europe: mid-term forecast up to 2020.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15540.aspx [consulté le 1/12/2010].

Cedefop (2010b). *Employer-provided vocational training in Europe: Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Research Paper; 2) Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Cedefop (2010c). *Professional development opportunities for in-company trainers: A compilation of good practices.* Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Working Paper; 6). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15673.aspx [consulté le 1/12/2010].

Cedefop (2010d). *Working and ageing: Emerging theories and empirical perspectives*. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/16435.aspx [consulté le 1/12/2010].

Cedefop (2010e). *Socially responsible restructuring. Effective strategies for supporting redundant workers*. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/16500.aspx [consulté le 1/12/2010].

Cedefop (2010f). *Acquiring key competences in enterprises*. [À paraître].

Cedefop (2010g). *Teachers and trainers in VET: Trends and developments in work tasks, roles and competence requirements: A handbook for policy-makers*. [À paraître].

Cedefop (2010h). *Quality in VET in European SMEs: a review of the food processing, retail and tourism sectors in Bulgaria, Czech Republic,*

*Romania and Slovakia*. Luxembourg: Office des publications. (Cedefop Research Paper; 4). Disponible en anglais sur: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5504_en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie: Document de travail des services de la Commission.* (Document SEC (2000) 1832, 30/10/2000). Disponible sur: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf [consulté le 03/06/2010].

Commission européenne (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie.* (Document COM (2001) 678, 21/11/2001). Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF [consulté le 03/06/2010].

Commission européenne (2005a). *Restructurations et emplois; Anticiper et accompagner les restructurations pour développer l'emploi: le rôle de l'Union européenne. Communication de la Commission* (Document COM (2005) 120, 31/03/2005). Disponible sur: http://www.eu2005.lu/fr/actualites/documents_travail/2005/04/05epscocom/Communication-FR-FINAL.pdf [consulté le 03/06/2010].

Commission européenne (2005b). *L'orientation professionnelle dans les services publics de l'emploi européens.* Bruxelles: Commission européenne. Disponible sur: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=105&langId=fr

Commission européenne (2006). *Éducation et formation des adultes: il n'est jamais trop tard pour apprendre: Communication de la Commission*. (Document COM (2006) 614, 23/10/2006) Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:FR:PDF [consulté le 12/4/2010].

Commission européenne (2007a). *Plan d'action sur l'éducation et la formation des adultes: C'est toujours le moment d'apprendre*. (Document COM (2007) 558, 27/9/2007. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:FR:PDF [consulté le 12/4/2010].

Commission européenne (2007b). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un cadre de référence européen.* Luxembourg: Office des publications. Disponible sur: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2008). *Eurotrainer, making lifelong learning possible: a study on the situation and qualification of trainers in Europe*. Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf [consulté le 13/12/2010].

Commission européenne (2008a). *Un plan européen pour la relance économique*: *communication de la Commission au Conseil européen*. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0800:FIN:FR:PDF [consulté le 12/4/2010].

Commission européenne (2008b). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, indicators and benchmarks 2009.* (Document de travail des services de la Commission SEC; (2009) 1616). Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf [consulté le 1/12/2010].

Commission européenne (2008c). Des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux: Anticiper et faire coïncider les compétences requises et les besoins du marché du travail. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. (Document COM (2008) 868, 16/12/2008. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:FR:PDF [consulté le 1/12/2010].

Commission européenne (2009a). *Projet de rapport conjoint sur l'emploi (RCE) 2009/2010: projet de rapport de la Commission au Conseil.* COM (2009) 674, 15/12/2009. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0674:FIN:FR:PDF [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2009b). *Economic crisis in Europe: causes, consequences and responses.* (European Economy 7; 2009). Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/publication15887_en.pdf [consulté le 12/4/2010].

Commission européenne (2009c). *Rôle des SPE en ce qui concerne la flexicurité sur le marché du travail de l'Union*. Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=105&langId=fr [consulté le 1/12/2010].

Commission européenne (2009d). *Toolkits for restructuring based on the innovative actions of European Social Fund Article 6 projects*. Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=782&langId=fr [consulté le 03/6/2010].

Commission européenne (2009e). *Guide for Training in SMES.* Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=544&furtherNews=yes [consulté le 1/12/2010].

Commission européenne (2009f). *Summary Report on the peer learning activity on One Step Up, London, 20-22 April 2009.* Disponible en anglais sur: http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=89 [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2009g). *Enabling the low skilled to take their qualifications 'one step up': implementation of Action Plan on Adult Learning.* Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/lowskill.pdf [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2010a). *Europe 2020: une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive. Communication de la Commission.* (Document COM; (2010) 2020, 3/3/2010). Disponible sur: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_fr.pdf [consulté le 12/5/2010].

Commission européenne (2010b). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois: Agir immédiatement. Rapport du groupe d'experts préparé pour la Commission européenne.* Disponible sur: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=fr [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2010c). *Document d'évaluation de la stratégie de Lisbonne. Document de travail des services de la Commission.* (SEC (2010) 114 final. 2/2/2010). Disponible sur: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=782&langId=en

Commission européenne (2010d). *Donner un nouvel élan à la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels pour appuyer la stratégie Europe 2020: Communication de la Commission.* (Document COM(2010) 296, 9/6/2010). Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:FR:PDF [consulté le 29/11/2010].

Commission européenne (2010e). *Summary on the peer learning activity on basic skills, Oslo, 22-24 March 2010.* Disponible en anglais sur: http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=15 [consulté le 1/12/2010].

Commission européenne (2010f). *Changing patterns of working, learning and career development across Europe.* Disponible en anglais sur: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/warwick_en.pdf

Confédération européenne des syndicats (CES); Union des confédérations de l'industrie et des employeurs d'Europe (UNICE); Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général (CEEP) (2002*). Cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie*. Disponible sur: http://www.etuc.org/a/586 [consulté le 29/11/2010].

Conseil de l'Union européenne (2002). Résolution sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Journal officiel de l'Union européenne*, C 163, 27/6/2002, p. 1-3. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:FR:PDF [consulté le 29/11/2010].

Conseil de l'Union européenne (2007). *Vers des principes communs de flexicurité*. (Document COM (2010) 359, 27/6/2007). Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0359:FIN:FR:PDF [consulté le 1/12/2010]

Conseil de l'Union européenne (2008a). Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 – «Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie». *Journal officiel de l'Union européenne, C 319, 13/12/2008, p. 4-7.* Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:FR:PDF [consulté le 1/12/2010].

Conseil de l'Union européenne; Commission européenne (2008b). Rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» — «L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation». *Journal officiel des Communautés européennes, C 86, 5/4/2008, p. 1-31.* Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:086:0001:0031:FR:PDF [consulté le 1/12/2010].

Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pou la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»). *Journal officiel de l'Union européenne, C 119, 28/5/2009*, p. 2-10. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:FR:PDF [consulté le 12/4/2010].

Conseil de l'Union européenne (2010). *Projet de rapport conjoint sur l'emploi (RCE) 2009-2010*. (Document COM; (2009) 674, 15/12/2009). Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0674:FIN:FR:PDF [consulté le 03/06/2010].

Department of Education and Science, Ireland (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE) National report of Ireland.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Ireland.pdf [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2005). *Business creation as a result of restructuring processes*. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/emcc/content/source/eu06010a.htm [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2007a). *Fourth European Working Conditions Survey*. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2006/98/en/2/ef0698en.pdf [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2007b). *Restructuring and Employment in the EU: the impact of globalisation.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0768.htm [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2008 a). *Working conditions of an ageing workforce.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/17/en/2/EF0817EN.pdf [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2008 b). *Employment security and employability: a contribution to the flexicurity debate.* Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/36/en/2/EF0836EN.pdf [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2008 c). *ERM case studies: Good practice in company restructuring*. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/docs/erm/tn0903016s/tn0903016s.pdf [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2009). *Tackling the recession. Employment related public initiatives in the EU member states and Norway*. Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/docs/erm/tn0907020s/tn0907020s.pdf [consulté le 29/11/2010].

Eurofound (2010). *Changes over time -First findings from the fifth European Working Conditions Survey*. Dublin: European Foundation for the improvement of living and working conditions. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2010/74/en/2/EF1074EN.pdf [consulté le 16/12/2010].

Eurofound; Cedefop (2009). *Contribution of collective bargaining to continuing vocational training*. Dublin: Eurofound. Disponible en anglais sur: http://www.eurofound.europa.eu/docs/eiro/tn0804048s/tn0804048s.pdf [consulté le 13/12/2010]

Eurostat (2009a). *Significant country differences in adult learning*. (Statistics in focus; 44/2009). Luxembourg: Office des publications. Disponible en anglais sur: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-044/EN/KS-SF-09-044-EN.PDF [consulté le 1/12/2010].

Eurostat (2009b). *Key figures on European business with a special feature on the recession, Eurostat Pocketbooks*. Luxembourg: Office des publications, 2010.

Groupe d'experts sur la flexicurité (2007). *Faire de la diversité un gage de talent et de compétitivité pour les PME*. Disponible sur: http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=1703&langId=fr [consulté le 1/12/2010].

Institut slovène pour l'éducation des adultes (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE): National report of Slovenia*. Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Slovenia.pdf [consulté le 29/11/2010].

Keogh, Helen. (2009). *Apprentissage et éducation des adultes en Europe, Amérique du Nord et Israël: état des lieux et tendances.* Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie. Disponible sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_paneurope_synthesis_fr.pdf [consulté le 1.12.2010].

Ministère allemand de l'éducation et de la recherche (2008*). Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung = The development and state of the art of Adult learning and education in Germany* Disponible en allemand et en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Germany_Final__German_English_29102008.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère autrichien de l'éducation, des arts et de la culture (BMUKK) (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE): National report Austria.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Austria.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère bulgare de l'éducation et des sciences (2008). *National report on the development and state of the art of Adult learning and education: Bulgaria.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Bulgaria.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère danois de l'éducation (2008*). The development and state of the art of Adult learning and education: national report of Denmark.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Denmark.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports de la République tchèque (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education: National report of the Czech Republic.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Czech_Republic.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère de l'éducation de la République slovaque (2009). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE) National report of Slovakia.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Slovakia.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère de l'éducation et de la culture de la République de Chypre (2008). *National report on the development and state of the art of Adult learning and education in Cyprus.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Cyprus.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère finlandais de l'éducation et des sciences (2008). *National report on the development and state of the art of Adult learning and education in Finland.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Finland.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère flamand de l'éducation et de la formation (2008*). National report on the development and state of the art of Adult learning and education (ALE) Flemish Community of Belgium.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Belgium_Flemish_Community.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère grec de l'éducation des adultes et des affaires religieuses (2008). *National report on the development and state of the art of Adult learning and education in Greece.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Greece_EN.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère hongrois des affaires sociales et du travail; ministère hongrois de l'éducation et de la culture (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE): National report of Hungary.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Hungary.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère norvégien de l'éducation et de la recherche *(*2008). *The development and state of the art of Adult learning and education*: *National report of Norway.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Norway.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministère suédois de l'éducation et de la recherche (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE): National report Sweden.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Sweden.pdf [consulté le 29/11/2010].

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2009). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA): Informe nacional España.* Disponible en espagnol sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Spain.pdf [consulté le 29/11/2010].

Niace (2008). *Confitea VI United Kingdom National report: the development and state of the art of Adult learning and education.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/United_Kingdom.pdf [consulté le 29/11/2010].

OCDE (2003). *Au-delà du discours: politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris: OCDE.

OCDE (2004). *Orientation professionnelle et politique publique: comment combler l'écart*. Paris: OCDE.

OCDE (2006). *Vivre et travailler plus longtemps*: rapport de synthèse. Paris: OCDE.

OCDE (2007). *Les délocalisations et l'emploi: tendances et impacts*. Paris: OCDE.

OCDE (2008). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes: pour de meilleures compétences de base.* Paris: OCDE.

OCDE (2009). *Regards sur l'éducation 2009: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE. Disponible sur: http://www.oecd.org/dataoecd/41/26/43636350.pdf [consulté le 29/11/2010].

OCDE (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel: résultats, politiques et pratiques.* Paris: OCDE.

Parlement européen (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. *Journal officiel de l'Union européenne*, L 394, 18/12/2006, p. 10-18. Disponible sur: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF [consulté le 29/11/2010].

Secrétaire général adjoint Commission nationale française pour l'Unesco (2009). *Réponse à l'enquête destinée à préparer la 6ème Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*. Disponible sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/France.pdf [consulté le 29/11/2010].

Šiliņa, Brigita; Unesco (2008). *The development and state of the art of Adult learning and education National report of Latvia.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Latvia.pdf [consulté le 29/11/2010].

Tamkin, P. (2005). *The contribution of skills to Business success*. Disponible en anglais sur: http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/rw39.pdf [consulté le 1/12/2010].

Totoraitis, Ričardas (2009). *The development and state of the art of Adult learning and education National report of Lithuania.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Lithuania.pdf [consulté le 29/11/2010].

UK Commission for employment and skills (2009), *Ambition 2020: world class skills and jobs for the UK*. Londres: UKCES. Disponible en anglais sur: www.ukces.org.uk/upload/pdf/UKCES_FullReport_USB_A2020.pdf [consulté le 29/11/2010].

Unesco (1997). Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, agenda pour l'avenir. CONFINTEA V: *cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, du 14 au 18 juillet 1997*. Disponible sur: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/agavenir.htm [consulté le 29/11/2010].

Unesco (2008). *Romania National report on the development and state of the art of Adult learning and education.* Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Romania.pdf [consulté le 29/11/2010].

Unesco (2009). Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable; Cadre d'action de Belém. *CONFINTEA VI, sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Belém, du 1er au 4 décembre 2009*. Disponible sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/News/belemframework_trilingual_online.pdf [consulté le 29/11/2010].

UNICE, UEAPM, CEEP (2003). *Orientations de référence pour gérer le changement et ses conséquences sociales.* Disponible sur: http://www.ueapme.com/docs/joint_position/Final%20Orientations%20restructuring%20FR.pdf [consulté le 29.11.2010].

Volmari, Kristina; Helakorpi, Seppo; Frimotdt, Rasmus (éd.); Cedefop (2009). *Competence framework for VET professions: handbook for practitioners.* Conseil national finlandais de l'éducation, Helsinki. Disponible en anglais sur: http://www.oph.fi/english/publications/2009/Competence_framework_for_VET_professions [consulté le 13.12.2010].

Wiśniewski, Jerzy (2009). *The development and state of the art of Adult learning and education (ALE) National report of Poland*. Disponible en anglais sur: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/National_Reports/Europe%20-%20North%20America/Poland.pdf [consulté le 29.11.2010].

Centre européen pour le développement
de la formation professionnelle

# Apprendre en travaillant

## Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe

Luxembourg:
Office des publications de l'Union europeéenne

2012 – VI, 135 pp. – 17 x 24 cm
ISBN 978-92-896-0697-4
ISSN 1608-7089
No de catalogue: TI-32-11-641-FR-C
Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop
N° de publication: 3060 FR

FR

# Apprendre *en* travaillant

## Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe

TI-32-11-641-FR-C

Ce rapport présente un aperçu des tendances principales dans l'apprentissage sur le lieu de travail et fait le point sur les recherches préalables menées par le Cedefop et d'autres organisations européennes et internationales.
La formation en entreprise tend à se concentrer sur les tâches qu'effectuent les travailleurs quotidiennement dans le cadre de leurs fonctions, et non sur le renforcement de leur employabilité par l'acquisition de compétences transposables à d'autres environnements professionnels, entreprises, secteurs et métiers. Une large part de la formation fournie par les entreprises concerne l'accueil des nouveaux collaborateurs ou les formations imposées par la loi, notamment en matière de santé et de sécurité. Au-delà, les efforts de formation en entreprise visent le plus souvent en priorité les fonctions supérieures, qui sont habituellement celles occupées par les collaborateurs les mieux formés. Les adultes peu qualifiés participent à moins de formations et accomplissent moins de tâches à forte intensité d'apprentissage. L'un des défis majeurs consiste à accroître la part des groupes peu qualifiés dans la formation en entreprise. Face à un marché du travail de plus en plus exigeant, tous les travailleurs doivent acquérir une vaste gamme de compétences sociales et professionnelles. L'apprentissage sur le lieu de travail entend jouer un rôle central dans les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie et d'emploi.
Comment le lieu de travail peut-il favoriser le développement des compétences tout au long de la vie? Quels types de politiques mettre en place pour encourager les employeurs et travailleurs à s'engager en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie?
La culture de travail des entreprises peut-elle être transformée de manière à encourager les processus d'apprentissage individuels et à générer des avantages au niveau de l'entreprise? Comment rendre le lieu de travail propice à l'apprentissage?
Des histoires à succès illustrent plusieurs des réponses qu'ont apportées les gouvernements locaux, régionaux et nationaux et les partenaires sociaux à ces importants défis

CEDEFOP | Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GRÈCE
PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu
**www.cedefop.europa.eu**

**3060 FR**
Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop

Office des publications

ISBN 978-92-896-0697-4

9 789289 606974