



« Jeudi » de l'AFREF 29 septembre 2011

Compte rendu de la séance

LA LOI DE 1971 SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE A 40 ANS !

ET SI ELLE N'AVAIT JAMAIS VU LE JOUR ! ?

Claude VILLEREAU, *délégué* de l'AFREF, ouvre la séance en rappelant que cette séance a été organisée à l'occasion de l'anniversaire de la loi de 1971. Mais il indique que c'est aussi l'anniversaire de la création de l'AFREF en 1961 dont le premier Président fut **Pierre DEMARNE**, responsable de formation à IBM.

Comme tout le monde le sait, le paysage de la formation, en France, a été profondément marqué par la loi du 16 juillet 1971, et ses nombreux avatars. Mais comme le dit le poète **DE MALHERBE**¹, "*les fruits ont-ils passé la promesse des fleurs*" ?

Pour répondre à cette question différents intervenants vont donner leur point de vue;

En premier lieu, **Bernard LIETARD**, ancien *professeur associé* au CNAM, traitera de la genèse de la loi de 1971 et évoquera les bonnes fées et/ ou les sorcières qui se sont penchées sur son berceau.

Puis **Paul SANTELMANN**, *responsable de la prospective* à l'AFPA donnera son point de vue sur les impacts de la loi sur l'éducation populaire, sur le service public de la formation et sur l'action des partenaires sociaux.

Jean Luc FERRAND, *maitre de conférences* au CNAM développera les liens ambigus entre les lois sur la formation et sur la décentralisation.

Mathilde BOURDAT, *consultante* à la CEGOS pour sa part apportera son éclairage sur les pratiques des pays européens là où une loi semblable à la loi française n'existe pas.

En fin de séance, **Bernard LIETARD** fera une synthèse de ces échanges et dégagera quelques perspectives

¹ François de MALHERBE (1555-1628) in " Prière pour le roi Henri le Grand (Henri IV)"
Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011

Intervention de Bernard LIETARD

Brève biographie professionnelle de **Bernard LIETARD**:

Après un premier poste en avril 1968 à l'IREP, de 1970 à 1974 il a travaillé auprès de Raymond VATIER, directeur délégué à l'orientation et à la formation continue au Ministère de l'Education Nationale. De 1974 à 1980 il est au fonds d'assurance formation. De 1980 à 1992, à la délégation à la formation professionnelle. En 1992 il entre comme maître de conférences au CNAM.

Le texte qui suit correspond intégralement au papier écrit par Bernard LIETARD en vue de son intervention

PROVOCATION AU DEBAT: l'évaluation qualitative de 40 ans d'application des lois de juillet 1971.

Précédées par la loi Debré du 11 juillet 1959 sur la promotion sociale puis par la loi du 3 décembre 1966 faisant de la formation professionnelle une obligation nationale, intégrant par ailleurs les dispositions des accords paritaires interprofessionnels nationaux du 9 juillet 1970 issus des négociations de Grenelle après mai 1968, les lois du 16 juillet 1971 (*enseignements technologiques, apprentissage et formation professionnelle continue*) tentent d'organiser ces trois niveaux de la formation professionnelle dans une perspective d'éducation permanente.

Quarante ans après, on peut tenter de procéder à une évaluation qualitative de leur application en utilisant le questionnement proposé par la grille de **François ABALLEA**². Cette approche présente, en effet, l'intérêt de ne pas centrer l'évaluation sur les performances du système mais sur le dispositif d'action lui-même, dont on postule que les caractéristiques « qualitatives » déterminent pour une large part, les résultats.

Des finalités et des buts ambitieux

La finalité renvoie à l'état final attendu, aux intentions explicites de ses promoteurs quant aux valeurs à promouvoir. Le but quant à lui indique ce qui devra être atteint à moyen terme. Pour dégager les finalités et buts poursuivis au travers des dispositifs mis en place par les lois de 1971, on se référera :

- aux exposés des motifs des lois de 1971,
- aux textes eux-mêmes
- aux nombreux travaux préparatoires, notamment aux conclusions du comité interministériel du 25 février 1971
- au rappel des finalités politiques fait en 1976 par **Jacques DELORS**³

On en retiendra sept :

- 1- *Dans le cadre d'une éducation permanente, promouvoir un continuum formation initiale et formation continue tout au long de la vie à trois niveaux (enseignements technologiques, apprentissage et formation professionnelle continue) par obligation nationale. Créer autour de l'Education Nationale un environnement qui soit favorable à son évolution et à sa réforme*

² ABALLEA F., *L'évaluation qualitative : approche méthodologique*, in RECHERCHE SOCIALE n° 111, 1989

³ DELORS J., *Genèse d'une loi et stratégie de changement*, in CONNEXION, n° 17 (1976)

- 2- *Poursuivre de pair des objectifs de développement économique, social et culturel de façon à permettre à chaque homme et à chaque femme de maîtriser son parcours professionnel, social et personnel*
- 3- *En ouvrant notamment des droits à la formation, permettre à chaque individu de faire face aux changements qui se produisent dans sa vie et contribuer ainsi, par la force de cette politique, à la lutte contre l'inégalité des chances*
- 4- *Développer la formation dans les entreprises en la considérant comme un investissement*
- 5- *Assurer le développement d'une formation professionnelle de qualité et une adéquation entre l'offre et la demande*
- 6- *Développer le dialogue social et la concertation en recourant à une politique concertée contractuelle et en encourageant la négociation sociale paritaire*
- 7- *Déconcentrer la formation en offrant aux parties en présence un cadre général de coordination et de concertation*
- 8-

Appréciation de l'efficacité par rapport aux finalités et aux buts visés

Il s'agit d'apprécier ici le degré d'engagement du processus devant conduire vers l'état final visé ainsi que les résultats obtenus. Quarante ans après, force est de constater qu'aucun des sept objectifs définis n'est réellement atteint.

- 1 - Le système français se caractérise encore aujourd'hui par une juxtaposition de la formation initiale et de la formation des adultes malgré les appels réitérés, notamment européens, au développement d'une formation tout au long de la vie. Par ailleurs, comme en témoignent les travaux de **Raymond VATIER**⁴, l'Education Nationale n'a pas saisi les occasions de renouvellement que constituait l'institution en son sein, en application directe des lois de 1971, d'une direction de la formation continue.
- 2 - Comme le montrent les premiers bilans, comme celui de **Jacques VAUDIAUX**⁵, le développement économique a été privilégié par rapport au développement social et culturel. Au niveau des pouvoirs publics, le pilotage institutionnel de la formation, initialement interministériel, s'est progressivement inféodé à l'emploi.
- 3 - La formation, qu'elle soit initiale ou continue, continue à bénéficier majoritairement, statistiques constantes depuis quarante ans, aux personnes déjà formées. Elle arrose où il a déjà plu ! Les droits individuels à la formation ouverts, qu'il s'agisse du congé individuel de formation ou du DIFE créé par la réforme de 2004, restent marginaux en termes d'effectifs concernés et sont soumis à des filtres collectifs qui en limitent l'exercice, d'où le constat d'un faible nombre de personnes concernées. Les demandes pour des formations n'entrant pas dans les priorités de l'emploi ou les politiques de gestion des ressources humaines sont de plus en plus renvoyées sur l'initiative individuelle hors temps de travail.
- 4 - Dans la majorité des entreprises, la formation est toujours considérée plus comme une dépense que comme un investissement. Les formations qu'elles organisent prennent majoritairement la forme d'actions de perfectionnement des connaissances de courte durée.
- 5 – Il était prévu dans la loi de 1971 des agréments des actions de formation par l'Etat. N'ayant pas les moyens de cette politique, l'Etat a renoncé très vite à son application au profit d'une régulation par le système conventionnel. Par une loi sur le contrôle du 31 décembre 1975, les

⁴ VATIER R., *Ouvrir l'école aux adultes*, L'HARMATTAN, 2008

⁵ VAUDIAUX J., *La formation permanente, un enjeu politique*, ARMAND COLIN, 1974

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011

organismes de formation ont été en outre contraints à une déclaration d'existence (simple enregistrement de fait) et à un bilan annuel pédagogique et financier aux fins essentiellement statistiques. Les services de contrôle, outre le nombre restreint de leurs agents, ont porté principalement leur action sur des dimensions comptables et fiscales.

A la fin des années 80, une réflexion a été engagée autour de la qualité donnant lieu à des textes juridiques et à l'établissement par l'AFNOR de normes censées améliorer le dialogue entre l'offre et la demande de formation. A la même époque, se développent également des pratiques d'appel d'offres tant au niveau des achats formation des entreprises que des marchés publics.

Face à ces efforts de rationalisation, il ne faut pas perdre de vue que la relation d'apprentissage ne peut se réduire à une relation contractuelle. Un des promoteurs de l'approche « qualité » en formation, **André VOISIN** de la Délégation à la Formation Professionnelle, note à ce propos, dans un bilan de 1994, la place effacée de l'apprenant dans ces démarches.

- 6 - Sur le modèle des accords interprofessionnels du 9 juillet 1970 précédant la loi du 16 juillet 1971, l'adoption de dispositions législatives étaient censées être précédées de négociations interprofessionnelles collectives. Force est de constater, à l'examen des réformes successives que cela n'a pas toujours été le cas.

Comme nous le verrons plus bas, l'obligation de consultation des représentants du personnel et la large délégation ouverte par l'Etat à la gestion paritaire au niveau d'Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) interprofessionnels ou de branches, a certes développé le « paritarisme », mais a donné des résultats plus mitigés quant au développement du dialogue social.

- 7 - Malgré la déconcentration de l'action de l'Etat depuis la loi du 3 décembre 1966 et la décentralisation au niveau des collectivités territoriales (régions, départements, communes) à l'œuvre depuis la loi du 7 janvier 1983, la centralisation, héritage de la tradition jacobine, reste encore aujourd'hui présente.

La dernière réforme de 2009 constitue d'ailleurs une réaffirmation du rôle de l'Etat, qui dépasse la simple définition d'un cadre général de coordination et de concertation. Jean Luc FERRAND fournira des précisions sur les modalités et la portée des mesures prises pour une territorialisation de la formation

Cohérence externe

Mais le jugement sur le processus impulsé par les lois de 1971 ne peut se limiter à ce constat de manque d'efficacité quant à l'écart entre buts affichés et buts atteints. Trop de variables interviennent en effet, sur lesquelles les promoteurs et les maîtres d'œuvre du projet ont peu, voire pas, de prise. Il est en conséquence pertinent d'évaluer la « cohérence externe », c'est-à-dire l'adaptation du projet par rapport à l'environnement social et économique, aux caractéristiques des institutions qui le mettent en œuvre et aux destinataires.

Conçu dès 1966, le dispositif s'est construit à la fin des « trente glorieuses ». Dans le contexte économique et social de l'époque, la théorie du « capital humain », idéologie fondatrice du système, trouvait un terrain propice à son adoption. Dans une période où le travail était abondant et la main d'œuvre qualifiée rare, **Jacques DELORS**, un des promoteurs de la loi, pouvait penser que la formation était un terrain de la nécessaire convergence entre intérêts des travailleurs et intérêts économiques. Avec la montée de la crise économique et sociale à partir de 1973, comme le constate

Claude DUBAR ⁶ en 1985 : « *la formation, telle qu'elle fonctionne actuellement dans la société française, ne peut pas résoudre les problèmes posés par les mutations technologiques et sociales...elle contribue par contre à sa façon –parfois très efficace- à les révéler* ».

En cette période charnière, on abandonne l'idée d'une formation omnipotente, variable principale du développement économique ou remède à la crise, au profit d'une conception systémique plus réaliste considérant la formation comme une variable stratégique parmi d'autres. Le IX^{ème} Plan (1984-1988) est explicite sur ce point : « *Seule une intégration étroite des dimensions emploi, organisation du travail, relations du travail, formation professionnelle, relance et restructuration de l'appareil productif est susceptible de répondre à la crise* ».

Plus fondamentalement et véritable « souffle au cœur », on s'aperçoit progressivement que le postulat, selon lequel le développement économique et le progrès technique vont de pair avec le développement des personnes, est de moins en moins tenable. En résumé, entre les finalités décrites et la société telle que se développe, il existe un fossé impressionnant et croissant.

Tous les efforts faits pour démocratiser la formation et réduire les inégalités des chances sont faits pour trouver une place dans une société inégalitaire et duale. Cette inégalité de résultat conduit le système éducatif, dès la formation initiale, à jouer un rôle de filtre et de sélection, qui profite en grande partie aux « héritiers ». Quant à la formation continue, elle bénéficie majoritairement aux personnes déjà formés. C'est ainsi qu'à titre d'exemple, au niveau de l'application de la loi dans les entreprises, l'espérance statistique de formation est de plus de 60% pour les cadres et techniciens contre moins de 10% pour les ouvriers et employés.

Beaucoup des dispositions de la loi sont prises en référence aux grandes entreprises. Or la France se caractérise par une majorité de petites entreprises où certaines dispositions légales se révèlent d'application difficiles, voire carrément inadaptées. Les branches professionnelles ont pu avoir un effet correcteur important. A titre d'illustration, on peut citer l'action exemplaire du FAF SAB, organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) regroupant les petites entreprises artisanales du bâtiment. Des OPCA interprofessionnels, comme l'AGEFOS PME, ont également joué ce rôle. On notera à ce propos que la réforme de 2004 avait donné aux branches professionnelles un rôle essentiel dans le développement des politiques de formation en insistant sur la liaison nécessaire avec les politiques de gestion des ressources humaines.

Adéquation des moyens

Qu'il s'agisse :

- du cadre général de coordination et de concertation proposé,
- des instruments juridiques et pratiques censés permettre le rapprochement de l'offre et de la demande de formation et notamment de la « convention », contrat fondamental visant à garantir l'adaptation concrète de l'offre de formation aux besoins de l'économie et des travailleurs,
- de l'institution d'une taxe de formation professionnelle, assise sur les salaires et réservée au financement de la formation professionnelle continue, censées inciter les entreprises à développer progressivement leur effort de formation,
- du développement de droits individuels à la formation,

S'est-on donné les moyens pertinents, efficaces et efficaces d'atteindre les buts fixés ?

⁶ DUBAR C., *Mutations technologiques et formation : discours, réalités, paradoxes*, in EDUCATION PERMANENTE n° 81, 1985

En premier lieu, on peut constater la complexité du système, ce qui le rend peu lisible pour ceux qui veulent se l'approprié et y agir. Comme pouvait l'écrire **Nicole CATALA**, préfaçant en 1974 une présentation de l'ensemble du système juridique français : « *L'architecture juridique ainsi édifiée se rattache à l'art monumental. Si elle traduit la foi de ceux qui l'ont construite, elle réserve sans doute à ceux qui la fréquentent les avatars que ménageait Dédale aux visiteurs du labyrinthe* ».

Le constat de cette complexité du système est constant à l'occasion de chacune des grandes réformes qu'a connu le système (1984, 1990, 2004 et 2009 notamment) avec le souhait récurif d'une simplification. Force est de constater que, 40 ans après, le système est toujours aussi complexe tant au niveau des décideurs multiples (Etat, Collectivités territoriales, entreprises et organisations professionnelles, organismes paritaires de gestion, partenaires sociaux, dispensateurs de formation, ...) que pour les usagers (salariés, demandeurs d'emploi, stagiaires et personnes souhaitant s'engager dans une formation).

Dans l'esprit de la loi de 1971, la gestion et le développement des compétences dans l'entreprise ne pouvaient être que le fruit d'un dialogue social. La négociation d'accords nationaux paritaires interprofessionnels précédant le plus souvent les réformes successives du système a constitué un des moyens effectifs de ce dialogue.

Les Commissions Nationales Paritaire de l'Emploi (CNPE), instituées par les accords interprofessionnels ayant précédé la loi de 1971, ont pu contribuer à une définition prospective des politiques d'emploi et de formation au niveau des branches professionnelles où elles étaient mises en place. Les orientations ainsi définies pouvaient être mises en œuvre dans le cadre de Fonds d'Assurance Formation et autres Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) tant au niveau interprofessionnels que des branches. Ce dispositif s'est révélé indéniablement un moyen pertinent de concertation et un des vecteurs de développement de la politique de formation. La loi de 1971 avait en outre imposé une consultation obligatoire du Comité d'Entreprise(CE). Elle visait aussi, au delà même de la seule formation, au développement du dialogue et de la négociation entre partenaires sociaux au sein de l'entreprise.

Cette incitation à la concertation sociale a pu d'ailleurs être réaffirmée en 1982 par les lois AUROUX. Mais l'avis du comité d'entreprise n'est que consultatif et laisse entière liberté à l'employeur, seul responsable en France de la gestion des compétences de ses salariés. Compte tenu de la prédominance française des entreprises de moins de 50 salariés, n'atteignant pas le seuil de constitution d'un CE, et malgré l'extension sur certains points de la consultation aux délégués du personnel, l'application de ces dispositions reste de fait limitée. Plus fondamentalement, compte tenu du faible taux de syndicalisation en France, on peut s'interroger sur ce que représente le paritarisme dans le dialogue social. Les instances de concertation relèvent de la « démocratie formelle ». Force est de constater que le système ne s'est pas doté de procédures permettant une réelle confrontation entre utilisateurs finaux de la formation et les décideurs.

L'institution d'une contribution obligatoire à la formation professionnelle continue de 0,8% de la masse salariale était censée à l'origine inciter les entreprises à développer progressivement leur effort de formation. Conçue comme une obligation de financement et non de formation ou de moyens, pouvait-on faire autrement, elle a généré, malgré une augmentation progressive de son montant, des développements inégaux selon les entreprises. Parmi les facteurs de variation, on peut notamment trouver la taille et la branche professionnelle d'appartenance. La nature même de cette contribution financière n'est juridiquement pas tranchée entre salaire différé des salariés, propriété des employeurs et taxe fiscale. Son usage dépendra donc du contexte de son application et de l'état du rapport social dans le cadre institutionnel où elle s'exerce.

S'agissant de l'institution par la loi de droits individuels qui se sont progressivement ouverts (congés formation, droit au bilan de compétences, droit à la validation des acquis de l'expérience), ils s'inscrivent tous dans le droit du travail. Or ce dernier n'a pas pour objet principal l'individu : il porte essentiellement sur les modalités d'application du contrat de travail. Quelle est la place de droits individuels dans cet ensemble juridique ? L'exemple du congé individuel de formation (CIF), un des plus beaux fleurons des accords paritaires de 1970 et de la loi de 1971, est édifiant quant aux limites d'un droit individuel, qui passe par les filtres collectifs que sont d'une part l'autorisation d'absence dans l'entreprise, d'autre part, depuis 1983, la décision de financement d'un organisme paritaire, l'OPACIF. Il ne faut pas s'étonner dès lors du faible développement des effectifs concernés.

Plus généralement, il ne suffit pas d'avoir un droit, il faut s'interroger sur la pertinence de son exercice. En règle générale, plus le projet de l'individu, quelle que soit sa nature, rejoint le projet de l'entreprise, plus la concrétisation du droit sera facile. A contrario, plus il sera déviant, plus son application tiendra du parcours du combattant. Par ailleurs, concernant principalement les travailleurs ou ceux qui veulent entrer sur le marché du travail, les droits à la formation ouverts laissent à l'écart une fraction importante de personnes renvoyés sur l'initiative individuelle.

Un des mécanismes principaux de la politique contractuelle sera la convention, contrat fondamental censé garantir l'adaptation concrète de l'offre de formation aux besoins de l'économie et des travailleurs. Dans un précédent article⁷, on pouvait souligner quelques effets pervers de ce mode de financement et de régulation des échanges entre les acteurs du système. Il remet en effet fondamentalement en cause la tradition de financement plus global, sous forme de subventions, en y substituant un mode contractuel permettant un contrôle accru par les financeurs, Etat et entreprises, dont les politiques ont tendance à se rapprocher au nom de l'impératif économique. Avec la montée de la crise et dans un contexte de crédits limités, le conventionnement va jouer un rôle de filtre, écartant notamment des actions jugées « non prioritaires » au profit d'actions dites « prioritaires » sur des critères économiques et sociaux et au détriment d'actions plus culturelles et personnelles.

Effets d'impact

On pointera ici les effets latéraux, positifs ou négatifs, non voulus par le législateur et qui se sont développés durant ces quarante ans d'application.

Même si des ouvertures ont eu lieu, notamment en 1984 et 2004, quant à la nature des actions de formation entrant dans le champ d'application de la loi, la plupart des analyses s'accordent pour noter qu'elle a généré une « stagification » des formations. Par ailleurs, le financement à « l'heure-stagiaire », qui a été la référence privilégiée des conventions ouvrant droit à aide publique, conduit, pour obtenir un financement optimum, à un mode d'organisation scolaire contraire à l'objectif de « déscolarisation » voulue par le législateur de 1971. Elle sous tend en effet une organisation traditionnelle par groupe de stagiaires avec une unité de lieu, de temps et d'action. Ce type de financement peut se révéler à l'usage un véritable « lit de Procuste » pour toute action s'éloignant du modèle scolaire sous-jacent : formations individualisées, formations ouvertes et à distance, formations intégrées à l'activité, réseaux d'échanges... Or, dans les petites entreprises prédominantes en France, la formation passe majoritairement par des actions intégrées au travail, qui ne correspondent pas à la définition selon la loi d'une action de formation.

⁷ LIETARD B., *La loi de 1971, loi de tous les dangers*, in Documents de l'INJEP n°15 (1994)

Le développement des nouvelles techniques d'information et de communication (NTIC) offre des modes de formation également peu pris en compte. La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)⁸, instituée par la loi du 17 janvier 2002, a encore comme fonction principale la recherche de certification alors qu'elle ouvre une voie nouvelle de qualification et de formation à part entière. Elle reste encore aujourd'hui une pratique de militant.

S'agissant de la « qualité », **Pascale de ROZARIO**⁹ fait l'hypothèse que « *si la qualité a engendré si peu de réflexions critiques approfondies dans le milieu éducatif qu'elle assiégeait, c'est en partie parce que les acteurs de l'éducation les ont considérées comme un moyen de réduire les tensions, qui fondent leurs pratiques, en les ramenant à de banales pratiques de service* ». Il ne faut pas perdre de vue, ajoute-elle, que les pratiques éducatives sont des pratiques de socialisation qui visent à construire un lien social, des interdépendances, des rôles, de l'histoire entre les personnes, dans le but de créer une situation et une relation qui permettra l'apprentissage. Il convient de rappeler que la production d'un service de qualité est aussi une question d'état d'esprit et de motivation des acteurs.

Par ailleurs, les préconisations, notamment depuis 1989, relatives aux normes de qualité et le développement de politiques d'achats et d'appels d'offres, y compris sur les marchés publics, n'échappent pas au paradoxe, difficile à gérer, d'une normalisation de plus en plus contraignante par rapport à la demande de réponses de plus en plus souples et adaptées. Elles ont en outre générées une concentration accrue d'une offre de formation, qui l'était déjà largement, remettant en cause ainsi la notion de régulation par un marché libre et concurrentiel.

En synthèse

La loi de 1971 plaçait, dans son intitulé, le développement de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente. L'évaluation qualitative présentée dans le présent texte montre que ce n'est pas le cas si on se réfère aux objectifs définis, en mars 1969, dans le numéro 1 de la *Revue Education Permanente*, par **Bertrand SCHWARTZ**¹⁰ : « *rendre capable toute personne de devenir agent de changement, c'est-à-dire de mieux comprendre le monde technique, social et culturel qui l'entoure et d'agir sur les structures dans lesquels elle vit et de les modifier ; d'apporter à chacun une prise de conscience de son pouvoir en tant qu'être agissant ; de faire des êtres autonomes dans le sens d'être capables de se situer et comprendre leur environnement, de l'influencer et de comprendre le jeu relatif entre l'évolution de la société et la leur propre, d'être capables de « riposter » à l'évolution et à la mutation de la société* ».

Parmi les finalités affichées, **Jacques DELORS** souhaitait que l'individu puisse « *aboutir à une sorte d'autogestion de sa propre existence* ». Dans un système qui renvoie sur l'individu la gestion de son itinéraire, on pourrait penser que cet objectif est largement atteint. Mais ce renvoi sur la responsabilité individuelle de responsabilités collectives de moins en moins bien assumées comme la sécurisation des parcours ou le règlement de problèmes sociaux comme l'exclusion constitue un nouveau mode de management social profondément ambigu. Reprenant les analyses d'Elisabeth DUGUE¹¹, tout se passe comme si, au fur et à mesure que les repères collectifs, autour desquels s'organisait le système traditionnel de « qualification », s'estompent et perdent leur force, on prônait, dans une logique nouvelle des compétences, une flexibilité accrue. Cette dernière conduit les « offreurs de compétences », à la fois responsables et concurrents, à une négociation individuelle considérée comme

⁸ Pour un point actualisé de la question, on peut consulter le chapitre qui est consacré à la VAE dans le Traité des sciences et techniques de la formation, coordonné par Philippe CARRE et Pierre CASPAR chez Dunod (nouvelle édition à paraître en octobre 2011)

⁹ DE ROZARIO P., *Le tropisme de la qualité en éducation et en formation*, in La qualité en formation, numéro spécial 89 des Cahiers de la section des sciences de l'Education, Université de Genève, 1999

¹⁰ SCHWARTZ B., *Pour une Education permanente*, in EDUCATION PERMANENTE n°1, 1969

¹¹ DUGUE E., *Métiers, qualification, compétences : définition et enjeux*, in Cahiers du travail social n°32, 1996
Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 8 sur 21

libre malgré le contexte économique et social défavorable. Rendant ainsi l'individu responsable de ses réussites comme de ses échecs, laisser croire qu'être gestionnaire de ses qualifications et de ses compétences est suffisant pour combattre les dures lois de l'économie de marché est un leurre.

Par ailleurs, comme le pointait déjà **Joffre DUMAZEDIER**¹² dès 1972, restreignant la concertation aux organismes professionnels et aux institutions publiques, les textes de 1971 « semblent laisser de côté tout un potentiel humain d'éducation permanente, relié aux dynamismes sociaux, politiques ou culturels, dont l'autoformation des individus a besoin dans une démocratie »

En 1980, **Jacques ARDOINO**¹³ parlait de « souffle au cœur » : « on parle d'essoufflement, de nécessité d'un second souffle de la formation permanente. Pour ma part, je parlerais plutôt de « souffle au cœur ». C'est-à-dire que la formation n'a pas trouvé son âme, ni son sens par ce qu'on la maintient dans des perspectives purement domestiques d'aide et d'assistance ».

Tout projet éducatif est un projet politique, partie intégrante au système social et économique au sein duquel il se développe. Si on souhaite que la formation devienne l'affaire des citoyens et de la nation tout entière, retrouvant ainsi les idéaux de l'éducation permanente, quel projet politique cessera d'inféoder la formation à l'économique et à l'emploi, lui rendant ainsi son autonomie, condition nécessaire pour qu'elle joue la fonction émancipatrice du projet d'éducation permanente défini par **Bertrand SCHWARTZ**.

Intervention de Paul SANTELMANN (AFPA)

L'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), est un organisme français de formation professionnelle. Créée en 1949 pour couvrir les besoins urgents de la reconstruction, elle s'est occupée de fournir des formations rapides afin d'amener à un premier niveau de qualification dans de nombreux secteurs professionnels. Ses missions sont d'accroître le niveau de qualification des actifs, former pour l'emploi, œuvrer en faveur de l'insertion et accompagner les transitions professionnelles. Organisée en 22 directions régionales et 186 campus, l'AFPA peut intervenir sur toute la France auprès : du service public de l'emploi, des collectivités locales et des entreprises. En janvier 2011, de nouveaux statuts ont été votés permettant aux 22 régions de devenir membres de l'association et une nouvelle organisation de la gouvernance de l'AFPA a été adoptée

Paul SANTELMANN, malgré une grille de lecture différente, formule un constat qui est assez semblable.

Il rappelle que la loi de 1971 voulait accélérer des processus engagés depuis la libération. Après la guerre, les actions de formation avaient ouvert la voie à des ambitions d'éducation populaire et d'accès aux savoirs. La loi de 1958 crée la promotion sociale (L'AFPA met en place des formations de promotion ouvrière, malgré la réticence des employeurs)

La loi de 1971, dans l'esprit de **Jacques DELORS**, était transitoire et devait donner la main aux partenaires sociaux

¹² DUMAZEDIER J., *L'éducation permanente et le système d'éducation en France*, in *L'école et l'éducation permanente*, UNESCO, 1972

¹³ ARDOINO J., *L'évolution des méthodes pédagogiques*, Actes du colloque « Formation 80 », INFFO, 1980
Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 9 sur 21

A partir de 1974 (fin de l'époque **CHABAN DELMAS**), la loi a été "récupérée" dans une vision politique mettant l'Etat au centre du système.

En 1980, au ministère du travail la formation est un "non sujet". La politique de l'emploi était liée à la montée du chômage et aux mutations du travail.

Malgré un éclair de lucidité en 1983/1984 sur l'usage de la formation avec **Bertrand SCHWARTZ** ("*moderniser sans exclure*"), tout ceci est abandonné en 1986 et la politique de l'emploi revient à un accompagnement du chômage.

L'hypothèse d'un service public de formation perd du terrain. Les opérateurs privés se développent mais sur des schémas qui s'éloignent de l'Education Populaire. Ils s'organisent et déplacent le système de formation vers des systèmes de dispositifs en occultant la qualité. Par ailleurs, la régulation des partenaires sociaux n'a pas fonctionné ni au niveau de la formation des jeunes ni pour les processus de modernisation.

Les OPCA sont devenus des relais des structures étatiques (il suffit de voir les sites des OPCA).

Enfin, les représentants des formations d'adultes n'ont pas été associés à la recherche d'une modernisation du système de formation.

En un mot, par rapport à la dynamique des années 1960, le paysage actuel lui apparaît en régression.

Le système actuel est fondé sur un prélèvement obligatoire où les salariés concernés ne bénéficient pas du système et où les chômeurs ne trouvent pas les formations qui leur conviennent.

La problématique de la formation des salariés nécessite une expertise des organismes de formation permanente. Or celle-ci existe peu, les organismes intervenant plus sur le financement de la formation que sur leur finalité.

La France est la lanterne rouge en Europe en matière d'accompagnement de la mobilité

Un des enjeux forts aujourd'hui de la réforme c'est la concentration des fonds publics sur les projets des adultes en termes d'évolution professionnelle. Ce ne sont pas les employeurs qui peuvent gérer ce problème

Les systèmes en alternance sont d'immenses dispositifs à la dérive. L'apprentissage est devenu plus sélectif que le système scolaire classique.

L'orientation professionnelle tout au long de la vie était dans la loi de 1971 un levier important ;

Or, on supprime les systèmes d'orientation professionnelle (voir à l'AFPA la suppression des psychologues). Sans orientation professionnelle, on peut craindre une fuite en avant due à l'inadéquation par rapport aux besoins. On peut craindre qu'actuellement la logique de Pôle emploi soit seulement de faire entrer les chômeurs en formation. Ainsi, l'accès à la formation devient "l'alpha" et "l'oméga" mais il n'y a aucune évaluation de cette logique d'entrée en formation.

Pour conclure, il y a nécessité d'une réorganisation de l'usage de la formation pour sortir d'un système dont personne ne cherche à mesurer l'efficacité.

Intervention de la salle

Question: *Pour avoir travaillé avec des groupes internationaux, avant 1971, il y avait plus de choses qui se faisaient en industrie automobile en France qu'en Allemagne et à l'étranger. Votre avis?*

Réponse: Avant 1971 il y a eu des investissements importants dans les grands groupes. Ainsi, jusqu'en 1964 les entreprises pouvaient créer des centres AFPA en leur sein. Mais à partir de 1964 elles ont eu interdiction de financer les sites AFPA. On constate souvent qu'il y a plus d'intelligence dans les systèmes collectifs que dans la loi.

Question: *Les anciens conseillers d'orientation de l'AFPA qui ont été rattachés à Pôle emploi, restent-ils dans leur champ?*

Réponse: Il y a eu reconfiguration de leur fonction. Ils sont devenus orientateurs de 2^{ème} ligne. Mais leur marge de manœuvre est beaucoup plus faible. On est dans une logique de standardisation de Pôle Emploi.

Question: *Qu'en est-il du droit à l'orientation pour tous?*

Réponse: C'est un mystère. On semble très éloigné de ces travaux

Question: *quelles relations voyez vous entre les réseaux d'échanges de savoirs (RES) et les organismes de formation?*

Réponse: Elles me semblent très importantes. Nous sommes persuadés que l'évolution de l'AFPA est en relation avec les RES. Il y a des stratégies d'influence autour de ces RES (se nourrir mais aussi alimenter).

Intervention de Jean Luc FERRAND (CNAM)

Formation et territoires apprenants

Le CNAM est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel. Il est dédié à « la formation tout au long de la vie » depuis sa fondation par Henri GREGOIRE en 1794. Placé sous la tutelle du ministère chargé de l'Enseignement supérieur, il remplit trois missions : la formation professionnelle des adultes, la recherche technologique et l'innovation, la diffusion de la culture scientifique et technique. Le CNAM couvre un large champ de compétences dans 350 métiers tous secteurs d'activité et toutes fonctions de l'entreprise. Les 120 chaires, instituts, centres spécialisés et laboratoires sont organisés en 4 pôles d'enseignement et de recherche (Economie et gestion, travail et société, sciences et technologies de l'information et de la communication, sciences et techniques industrielles) et 26 spécialités ou champs de métiers. Au sein du pôle « travail et société » se trouve la spécialité « formation et parcours professionnels » à laquelle appartient la « chaire de formation des adultes ».

Jean-Luc FERRAND est enseignant chercheur au CNAM, plus particulièrement centré sur la dimension des territoires. Auparavant, il a travaillé sur la reconversion des mineurs du bassin lorrain

En introduction, **Jean-Luc FERRAND** signale la parution récente des N°184 et 185 de la revue EDUCATION PERMANENTE consacrée au "Développement des territoires et formation" et dans laquelle il a écrit un article "Entre territoires et formation. Prolégomènes à l'écriture d'un historique complexe et mouvementé" qui développe ce qu'il va présenter ici

Dans les années 1971, et même avant, on pensait que la formation allait résoudre tous les problèmes. Aujourd'hui, on constate un désabusement (voir le rapport CAHUZAC qui tire à boulet rouge sur la loi et les partenaires sociaux).

Plus récemment, depuis 10 ans, on a aussi un discours sur les territoires qui vont tout résoudre. Ne reproduit-on pas dans ce discours sur les territoires ce qu'on avait dit sur la formation avec le risque de la même désillusion.

Formation et territoires avant 1971

On prend souvent comme début de la formation, la loi de 1971. Mais le système éducatif remonte à la nuit des temps. Sans remonter trop loin, La loi **GUIZOT** de 1830 créait des écoles dans toutes les communes. On assistait aux prémices d'une loi « éducation et territoires ».

Les territoires ont toujours été les terreaux de la construction d'initiatives éducatives (mouvement d'éducation populaire, écoles d'entreprises, bibliothèques municipales, (fin XIXème), cours municipaux d'adultes, universités populaires...). Certaines initiatives sont intégrées dans des dispositifs de droit commun, mais pas la majorité. On constate aussi un rôle important d'acteurs "territorialisés" comme les milieux agricoles et ruraux (dans les années 1930) ou les chambres de commerce. Ce rôle est peu connu par ignorance de l'histoire éducative.

La loi de 1971 et les territoires

Cette loi de 1971 a donné un cadre général mais quelque peu décalé par rapport aux territoires

Avant 1971, l'Etat avait commencé à regarder les territoires mais de façon quelque peu bureaucratique (exemple: les régions de programme dans le cadre de la construction du plan).

Dès 1966, des actions de reconversion avaient été engagées dans les bassins miniers du Nord et Lorraine. C'était une vision industrielle de ces bassins de reconversion financée par l'Etat. Vision des territoires vus d'en haut.

La loi de 1971 est créée en ignorant ce qui avait été fait sur ces territoires. Ainsi, l'article 1 de la loi de 1971 débute ainsi: "*La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale.... La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente....*"

Cette loi est donc décalée par rapport à la question des enjeux économiques et sociaux et par rapport aux territoires. En effet, 1971 marque la fin des « 30 Glorieuses ». On n'a pas prévu la crise. Les grandes institutions étaient liées à l'Etat (AFPA...) On transfère une partie des rôles aux partenaires sociaux. Le système issu de 1971 est un système, qui sans le dire, est imaginé pour les salariés dans une économie de plein emploi. Elle arrive trop tard (elle aurait dû être prise après la guerre car à partir de 1974-1976 le chômage commence à croître)

Quand la crise apparaît, on va chercher à amender la loi : mesures pour les jeunes, pour les demandeurs d'emploi. Mais ces mesures restent collées à la loi car on espère une sortie de crise. On n'a pas voulu remettre à plat cette loi.

A partir des années 1980, le décalage de la loi s'accroît par rapport aux enjeux de société. L'appareil de formation se mobilise sur d'autres finalités mais sans avoir été préparé

De leur côté, les partenaires sociaux entrent dans un jeu Etat et entreprises. La loi de 1971 a appliqué un système aux grosses entreprises plutôt qu'aux PME.

En 1982, la loi de décentralisation crée les Régions. Dès 1983, la loi dit que la formation professionnelle publique est dévolue aux Régions. Mais l'Etat transfère une compétence tout en gardant 88% du financement public. La décentralisation est tronquée et elle est prise indépendamment des partenaires sociaux... Le budget de la formation publique et celui des entreprises privées se partagent pour moitié mais sont complètement disjoints.

En 1984, deux lois sortent sur la formation : La loi **FILLON** du 4 mai 2004 raccroche la formation professionnelle aux branches et la loi du 13 août 2004 sur les régions associe ces régions à l'éducation. Comment mettre en place un système de formation professionnelle lorsque les systèmes sont disjoints avec d'un côté les actions d'adaptation gérées par les entreprises et les OPCA et les actions de formation longue et les reconversions par les Régions?

On n'est pas sorti de ces paradoxes qui posent

- que le territoire (les régions) est le lieu le plus pertinent pour la formation professionnelle avec des partenaires sociaux qui ont une vision nationale (malgré quelques évolutions au sein de la CFDT qui se structure suivant les bassins d'emploi).

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 12 sur 21

- Que ce qui constitue l'appareil privé est national alors que l'appareil public est mis au niveau régional

Pour terminer ce volet, il faut retenir que la loi de 1971 ne fait pas référence au territoire sauf un article qui parle de comités régionaux de formation

Emploi et formation et territoire

On assiste à une mutation de l'organisation du travail (y compris au niveau territorial). On glisse du travail à l'emploi qui devient donc central

Vers 1983, il y a eu une introduction progressive du territoire dans la formation: création de comité de bassins d'emploi (en 1982)

On constate une approche plus micro locale en dehors même de la décentralisation. Il y a un début de territorialisation des politiques publiques (coordination emploi-formation par exemple). Il y a eu la création des pôles de compétitivités. Il y a une prise en compte du territoire local plus que de la région.

On constate cependant une absence des partenaires sociaux, dans un contexte français particulier de territoires déséquilibrés avec 36 000 communes

Le territoire apprenant?

On peut noter que :

- Il y a une forte diversification de l'offre de formation mais pas partout (localisation de la formation)
- Les territoires sont des lieux de mémoire, de savoirs enfouis
- La recherche et ses résultats sont partis intégrante des territoires
- les savoirs sont dans les têtes des gens (compétences pas "qualifiées")
- les savoirs sont produits par les actions des acteurs

Comment cette dynamique sera-t-elle prise en compte dans la loi ? Va-t-on vers une gouvernance régionale avec un Etat qui sera dans un rôle de contrôle . C'est l'enjeu des années à venir.

Intervention de Mathilde BOURDAT (CEGOS)

CEGOS, créée en 1926, est aujourd'hui leader international de la formation professionnelle et continue et propose un catalogue de 1 200 formations. L'expertise de ses consultants recouvre tous les domaines du management et du développement des compétences : ressources humaines, management et leadership, performance et organisation, efficacité individuelle et collective, marketing et commercial, management de projet, déploiement de grands dispositifs de formation en France et à l'international, ...

En 2010, CEGOS a formé en France et à l'international plus de 200.000 stagiaires.

CEGOS emploie 1.500 collaborateurs dont 1000 consultants. Elle dispose d'un réseau de 10 filiales à l'international : (Allemagne, Chine, Espagne, Royaume-Uni, Hongrie, Italie, Portugal, Pologne, République Tchèque, Suisse).

Mathilde BOURDAT est responsable de l'offre de formation à CEGOS. Auparavant, elle a été DRH chez un équipementier automobile puis DA d'un organisme de branche.

Mathilde BOURDAT présente les résultats d'une enquête, conduite sur une période 7 ans, sur les perceptions des salariés et des DRH vis à vis de la formation professionnelle continue.

De 2003 à 2009, l'enquête n'a porté que sur les français. Puis elle a été élargie à 5 pays (France, Angleterre, Espagne; Italie, Allemagne)

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 13 sur 21

Dans cette enquête, 4 thèmes ont été développés :

- comment les français voient le système formation
- les finalités assignées à la formation
- la perception des salariés sur leur accompagnement
- quel est l'impact des législations nationales

1er thème : quelle perception des réformes depuis 2004?

On peut dire que vis-à-vis des différents dispositifs (plan, DIF, professionnalisation), les salariés sont plutôt optimistes quant à l'impact de ceux-ci sur le développement des compétences, un peu plus que les DRH. Cet écart de perception se confirme avec l'item de la sécurisation des parcours professionnels (70% d'avis positifs pour les salariés pour 42% pour les DRH).

Si les DRH sont 42% à penser que la réforme contribue à la sécurisation des parcours professionnels des individus tout au long de la vie, ils ne sont plus que 29% à penser que cette sécurisation sera accrue au sein de l'entreprise elle-même...

Concernant le DIF on peut considérer qu'il y a un malentendu dès l'origine.

Les salariés voient dans le DIF un moyen de se professionnaliser, pour aujourd'hui et pour demain. L'écart de leur perception avec celle des DRH est manifeste, et s'accroît même depuis 2006.

Les salariés souhaitent en priorité utiliser leur DIF pour se former sur les compétences liées à leur métier actuel ou pour un nouveau métier à 55% en 2007. Les DRH pensent eux, que les salariés souhaitent utiliser leur DIF pour ces raisons à 15% en 2007. En 2006, l'écart était de 57% à 41%.

Comme en 2006, les salariés se déclarent toujours prêts à se former hors temps de travail à 76%, et même totalement hors temps de travail à 38% (seuls 53% des DRH les considèrent prêts à le faire).

Cette part des salariés prêts à se former hors temps de travail est en légère hausse pour toutes les tranches d'âge et particulièrement dans les grandes entreprises (de 67 à 75%).

Ils ont une stratégie de capitalisation : 70% ont l'intention de cumuler leur droit annuel sur plusieurs années et 30% de le prendre au fur et à mesure.

Ce sont les 33% de salariés « en projet » qui prennent le plus leur DIF : en 2007, 28% des salariés qui ont un projet de formation déclarent vouloir prendre leur DIF (contre 13% des salariés au total et 5% de ceux qui n'ont pas actuellement de projet précis).

Cependant, DRH et salariés n'ont pas le même point de vue sur les utilisations potentielles du DIF.

Les salariés y voient un levier de formation métier, les DRH le perçoivent comme un moyen d'acquérir des compétences transversales. Ceci parce qu'ils ne l'ont pas intégré à leur politique formation, et qu'ils traitent le DIF « en dehors » de leur réflexion globale sur les besoins en formation des salariés.

Concernant les perspectives de la réforme de la formation professionnelle, on constate qu'avant 2009 les salariés sont plus enthousiastes que les DRH.

En 2011 l'enquête a porté sur 5 pays (France, Angleterre, Espagne; Italie, Allemagne)

La question était : - *En conclusion, avez-vous observé au cours de ces dernières années des changements en ce qui concerne ?... (Suit une liste d'items: accès à la formation, efficacité de la formation, contribution de la formation à la carrière, implication du manager, intérêt de l'entreprise porté à la formation).*

Au global, les évolutions sont perçues positivement sur tous les items. Les salariés qui perçoivent une évolution la plus positive sur le plus grand nombre d'items sont les italiens (à noter que l'Italie a récemment instauré la mutualisation de contributions des employeurs à la formation).

Les français sont particulièrement satisfaits de l'évolution de l'efficacité de la formation reçue, de son aspect opérationnel, après les italiens (77%) et avant tous les autres

Les salariés qui sont le moins satisfaits des évolutions sur le plus grand nombre d'items, sont les français... : accès à la formation, contribution de la formation au développement de carrière, intérêt que l'entreprise porte à la formation (54% de cumul positif), implication du manager (seulement 47% de positif). On ne peut donc pas dire que les lois de 2004 et 2009 soient vraiment perçues comme un tournant décisif par les salariés...

2e thème : à quoi sert la formation?

Pour les DRH, les objectifs de la formation sont surtout : l'adaptation au poste de travail (74% en 2008), l'anticipation des évolutions de l'emploi (71%) et l'accompagnement du projet professionnel du salarié (62%).

On constate une forte progression du critère « adaptation » : on peut penser que l'obligation posée par la loi est maintenant parfaitement intégrée. Ce centrage sur les « besoins métiers », que l'on retrouve en miroir dans l'enquête salarié, n'empêche pas de considérer la formation comme un levier pour le développement professionnel. Surtout, la formation apparaît de plus en plus comme un moyen de fidéliser les talents: l'importance de l'accès à la formation dans l'appréciation que les salariés ont de leur entreprise ressort, en effet, de toutes les enquêtes.

Pour les salariés, la formation est dans l'ordre: une "opportunité d'évolution professionnelle" (90%) et la "recherche d'une meilleure qualification professionnelle" (85%) ; une "adaptation aux évolutions du poste de travail" (78%) et "faire reconnaître ses compétences en interne" (77%)

L'évaluation des effets de la formation par les salariés est positive. La formation n'est cependant pas forcément un vecteur d'évolution sur un nouvel emploi.

Si l'on demande aux salariés de se projeter dans ce qu'ils attendent de la formation, l'évolution professionnelle et l'amélioration des revenus apparaissent comme la première motivation. La formation est toujours perçue comme un vecteur de "promotion sociale" et aussi "d'employabilité". Les salariés pensent que cette évolution se fera plutôt en dehors de leur entreprise actuelle que dedans. La perception de la formation comme vecteur "d'évolution professionnelle" est particulièrement importante pour la tranche d'âge des trente/trente neuf ans ; et, de manière transversale à toutes les catégories professionnelles. Mais elle est aussi significative chez les plus de 50 ans, en particulier chez les TAM (59%) et les ouvriers (52%).

Quelques écarts d'une CSP à l'autre;

Les cadres envisagent la formation comme un moyen d'évoluer professionnellement, de s'adapter à leur poste de travail actuel et d'améliorer leurs compétences en vue de trouver plus facilement un nouvel emploi si nécessaire.

Les TAM envisagent la formation comme un moyen d'évoluer professionnellement, d'améliorer leurs compétences en vue de trouver plus facilement un nouvel emploi si nécessaire, d'améliorer leurs revenus.

Les ouvriers, les employés envisagent la formation comme un moyen d'améliorer ses revenus et d'évoluer professionnellement.

C'est surtout chez les cadres (30-39 ans), les TAM (à partir de 40 ans) et les employés (surtout les plus de 50 ans) que l'on voit la formation comme un moyen de s'adapter aux exigences du poste de travail.

Chez les ouvriers, la formation est principalement vue comme une possibilité d'améliorer ses revenus (63%), quelle que soit la tranche d'âge (59% chez les plus de 50 ans), d'évoluer professionnellement (58%), de rechercher une meilleure qualification professionnelle (54%).

A partir de 2010, on perçoit une évolution dans les motivations à la formation pour l'ensemble des salariés des 5 pays concernés.

Pour les formés, la motivation "m'épanouir sur le plan personnel et professionnel" arrive en 1ère position (63%) suivie de "mieux accomplir mon travail actuel" (61%) et "m'adapter aux évolutions de mon poste actuel" (60%) "Augmenter mes revenus" ne vient qu'en 4ème position à 53%, juste devant " Améliorer mes compétences pour occuper un autre emploi dans l'entreprise " à 52%."Obtenir une promotion" vient en avant dernière position à 47% juste avant le dernier item "Avoir la possibilité d'obtenir un diplôme » à 36%.

Les écarts entre les pays sont peu significatifs Les français sont ceux qui répondent le plus "M'adapter aux évolutions de mon poste de travail actuel " et " Mieux accomplir mon travail actuel ".

Leurs réponses étaient bien différentes dans l'enquête 2008: la 1ère raison d'entreprendre une formation était "Evoluer professionnellement " (59% très important), puis venait "rechercher une meilleure qualification professionnelle " (45%) puis " pouvoir vous adapter aux évolutions de votre poste de travail actuel ".

A la question sur le choix des domaines s'ils avaient l'opportunité de se former prochainement, on constate que pour les formés, arrivent en tête "les techniques métiers" (62%) puis "la gestion finances achats, logistique"(31%) et "les techniques produits / services de l'entreprise" (29%)

Il est intéressant de voir que les non formés mettent aussi en tête "les techniques métiers" (45%) suivi "d'informatique bureautique, internet" (26%) et "les cours de langues étrangères" (24%).

On est loin de la « demande de stage macramé »: les non formés français cliquent à 62% sur « Techniques sur votre métier », 34% sur « Informatique bureautique internet », 25% sur les langues... La demande « Techniques métiers » vient en premier dans tous les pays, c'est ensuite l'ordre et les proportions qui changent.

3e thème: la perception des salariés sur leur accompagnement

D'une façon générale les salariés français ne se sentent pas très bien accompagnés dans leur entreprise.

Le point de vue des DRH sur l'implication des managers dans l'accompagnement des salariés est nettement plus optimiste (67%) que celui des salariés eux-mêmes (43%) Le manager intermédiaire n'est perçu comme apportant une aide dans les demandes DIF que par 16% des salariés et dans l'aide à la construction du parcours professionnel que par 23%.

Toutefois, seuls 38% des DRH considèrent que les managers sont partie prenante dans l'accompagnement managérial, et particulièrement dans la mise en œuvre de l'évaluation de la formation.

La hiérarchie des avantages de l'entretien professionnel est à peu de chose près vue de la même manière par les DRH et par les salariés. Les DRH mettent en 1 « les attentes en terme de formation » et en 2 « les compétences à améliorer », alors que pour les salariés la hiérarchie est inverse sur ces deux critères. Pour les autres, c'est pareil.

En revanche, il y a une différence dans le bénéfice perçu :

Ainsi, 48% des DRH pensent que l'entretien professionnel permet aux salariés d'exprimer leurs attentes en matière de formation, alors que seuls 17% des salariés le pensent.

Idem pour la « construction du projet professionnel »: 37% de DRH y voient un apport de l'entretien professionnel, contre 6% des salariés.

Cet écart est à rapprocher de la perception des salariés sur l'apport de leurs managers en tant qu'accompagnateurs de leur développement professionnel.

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 16 sur 21

Globalement les salariés ne se sentent pas suffisamment accompagnés dans leurs projets et leurs parcours professionnel, et ce qui est à noter, l'enquête européenne vis-à-vis de l'implication des managers dans les différentes étapes du parcours professionnel montre que ce sont les salariés français qui se sentent les moins bien accompagnés par rapport à leurs voisins.

A noter par ailleurs que ce ne sont pas les managers des grosses entreprises qui accompagnent le mieux leurs salariés. Ce sont les entreprises de 100 à 249 salariés et de 500 à 1999 salariés qui accompagnent le plus le choix de formation, le bilan au retour de formation, la mise en œuvre des acquis.

4e thème: peut-on lire, dans les enquêtes, un impact des législations nationales?

Durée moyenne des formations

En France depuis 1974, le taux d'accès à la formation a considérablement augmenté (17,1% → 43,5%) tandis que le nombre d'heures par stagiaire diminue régulièrement, passant de 62 à 29,2 heures. L'effort par salarié a culminé à 15,8 heures en 1994, pour décroître ensuite à 10,9 en 2003 et remonter à 12,7 en 2008.

Les législations nationales peuvent introduire des biais :

Italie. Depuis 5 ans, les entreprises versent une contribution de 0,3 % de la ms, mutualisée pour financer la formation. Mais seules les grandes entreprises ont vraiment des politiques formation, et il y en a proportionnellement peu. Il existe une dizaine de fonds de mutualisation par branche. Les entreprises peuvent présenter des projets pour bénéficier de financement. Les fonds réalisent des appels d'offre, pour des actions sur fonds mutualisés.

Espagne. Les entreprises versent une contribution de 0,3 % de la ms, mutualisée pour financer la formation. Les entreprises peuvent récupérer une partie des dépenses formation, sous la forme d'un avoir sur les cotisations sociales, à raison de 8€/h présentiel par stagiaire, ou 6€/h e-learning par stagiaire. La clé est donc d'organiser des formations longues peu chères (à distance) ou de mettre 20 personnes en présentiel.

Allemagne. Deux marchés coexistent: le marché de la formation subventionnée, prix bas, à destination des DE et le marché privé. Les processus d'information, de consultation et de prise de décision sont déterminés par la voie conventionnelle. En règle générale, il n'y a pas de droit à partir en formation sur temps de travail aux frais de l'employeur. Un accord de branche peut fixer une contribution employeur.

Royaume Uni. L'offre de formation au Royaume-Uni demeure essentiellement volontariste, malgré les développements politiques importants ces dernières années. Il n'existe aucune disposition législative générale autre que pour des professions spécifiques, par exemple professions médicales, paramédicales, d'éducation, les services juridiques etc. Au delà de ces exceptions, il n'y a pas de responsabilité légale pour les employeurs à financer la formation.

Répartition par domaine

Cette répartition par domaine est assez variable selon les pays C'est toujours en France que la part relative des formations « technique métier » est la plus importante, presque deux fois plus qu'en Allemagne (34% versus 18%). France et Espagne sont les pays où les domaines commerce, vente, marketing sont les moins représentés.

Allemagne et Italie forment davantage, proportionnellement, à « Efficacité professionnelle/ Communication/ Langues » et à « RH, management, leadership, management ».

La législation française est-elle un frein à la diversification des solutions de formation?

A travers l'enquête européenne, on ne peut que constater que la France, si elle est en tête concernant les formations en salle, par rapport aux autres pays est aussi le pays dont les autres modalités de formation (à distance en ligne, tutorat coaching et mixte) sont les moins pratiquées

On constate par ailleurs une unanimité dans l'utilité perçue de la formation et son lien avec l'activité professionnelle. Les français sont cependant en retrait sur le lien entre formation et évolution professionnelle

D'ailleurs, lorsqu'on leur demande ce qui les motive le plus pour suivre une formation, les français pointent en premier « mieux accomplir mon travail actuel » et « m'épanouir sur le plan professionnel et personnel », l'obtention d'une promotion vient derrière. Sur l'item « évolution professionnelle », une comparaison avec l'enquête 2008 montre que, pour les français l'espoir de promotion sociale s'est effondré.

Question de la salle: L'enquête présentée est très intéressante. Sera-t-elle élargie à d'autres pays?

Réponse : Je ne peux le dire actuellement. Peut être à terme aux USA....

En conclusion **Mathilde BOURDAT** indique que l'intégralité de l'enquête est en ligne sur le site <http://www.cegos.fr>.

Par ailleurs on trouve plusieurs articles de commentaires sur l'enquête sur son blog à l'adresse mail: <http://www.formation-professionnelle.fr/> sur le thème "formation, un besoin d'accompagnement".

Synthèse de la séance par Bernard LIETARD

On trouvera ci-dessous le texte de la synthèse écrite par Bernard LIETARD quelques jours après la séance et qui reprend et développe ce qu'il a présenté en fin de séance.

Tant **Paul SANTELMANN** que **Jean-Luc FERRAND** ont pu rappeler, si besoin était, que des antécédents historiques significatifs avaient pu exister bien avant la parution des lois de 1971 et de la loi du 3 décembre 1966 qui les a précédés. Participant au Groupe d'Etude sur l'Histoire de la Formation des Adultes (GEHFA), je considère que ce rappel est essentiel.

Par rapport à la thématique de cette matinée intitulée " *et si la loi de 1971 n'avait jamais vu le jour ?* ", **Mathilde BOURDAT** apporte un élément de réponse. Les résultats de l'enquête internationale menée par la CEGOS montrent en effet que les salariés d'autres pays européens, sans le monumental appareil juridique et contractuel français, ont pu développer des initiatives comparables. Lors d'échanges, nos amis européens nous taquinaient souvent sur le thème : « vous, français, vous avez ouvert des droits à tout, mais sans cadre juridique aussi précis, » nous développons des actions éducatives significatives. De même qu'on peut dire que la vie n'est peut-être si mauvaise que cela puisque la plupart des gens la préfèrent à la mort, la formation reste assez attractive pour qu'un nombre important de personnes s'y engage, loi ou pas loi. Néanmoins, les résultats des sept ans d'enquête témoignent des limites de l'engagement des salariés interrogés : notamment courte durée des formations et centration sur une recherche d'employabilité à court terme autour du poste de travail occupé. On est loin des défis et enjeux posés au système éducatif et que rappelait **Paul SANTELMANN** : accompagnement de la mobilité et des transitions professionnelles inéluctables qu'impose la société d'aujourd'hui.

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 18 sur 21

Mais ne sombrons pas dans la « sinistrose » que pourrait générer les constats mitigés des intervenants à cette matinée, qui montrent tous que « les fruits n'ont pas été à la hauteur des promesses des fleurs » pour reprendre la citation poétique de **Claude VILLEREAU**, empruntée à **MALHERBE**. Une des raisons d'espérer tient au fait que malgré tous les obstacles, il existe un nombre important de gens, qui développent des actions novatrices à la marge de leurs institutions.

La prospective stratégique nous incite à renoncer à une politique réactive, qui intervient quand le problème (chômage et exclusion notamment) devient patent et qu'il est souvent déjà trop tard tout comme les tristes marées noires pétrolières. Elle propose de développer une « gestion proactive », qui anticipe les événements et essaie de les modifier dans un sens favorable au développement des initiatives projetées. La formation, **Paul SANTELMANN**, chargé de la prospective à l'AFPA, pouvait regretter qu'on ne soit pas assez attentifs aux technologies futures. Il dénonçait en outre que les formations bénéficient prioritairement aux publics déjà formés y compris au niveau de l'apprentissage, des contrats de qualification et des contrats de professionnalisation. Plus fondamentalement, il conviendrait d'apporter des réponses formatives aux « personnes du milieu », pas assez « adaptés » pour qu'on chasse leur tête, ni assez « exclus pour être accueillis par des institutions dont l'offre était tributaire d'une part d'une catégorisation des publics et d'autre part de la pression de priorités notamment en terme de traitement social de l'exclusion et du chômage

Les prévisionnistes devraient aussi être plus attentifs à ces pratiques aujourd'hui marginales, qui peuvent se révéler des préfigurations de changements profonds. A titre d'exemple, je citerais la « validation des acquis de l'expérience » (VAE). Lors du lancement en 1984 de cette nouvelle politique préconisée par le IXème Plan, par rapport aux formes traditionnelles de certification des diplômes et des classifications professionnelles, les pratiques développées dans ce cadre, se situant le plus souvent aux frontières des organisations, pouvaient apparaître comme marginales. Elles sont aujourd'hui une composante incontournable du système éducatif français. Même si elle reste encore aujourd'hui souvent une affaire de militants, la VAE a été reconnue par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 comme une voie à part entière de formation et de qualification. Elle est de surcroît présente dans l'ensemble des pays industrialisés et même des pays en voie de développement au travers de la reconnaissance de l'importance de l'éducation informelle en complément des formes traditionnelles d'éducation formelle, qui montrent leurs limites.

On peut donc penser qu'un certain nombre d'expérimentations et d'initiatives, développées par ce qu'on appelle sociologiquement des « marginaux sécants », sont à observer avec attention dans la mesure où elles peuvent constituer les « têtes de pont » de mutations du système éducatif. Qu'il s'agisse de **Paul SANTELMANN**, ou de **Jean-Luc FERRAND**, leurs interventions, pointant les défis et enjeux actuels posés au système éducatif, rendent compte de l'émergence en France de formes éducatives nouvelles cherchant à y répondre.

Depuis son expérience dans le cadre du bassin lorrain, **Jean-Luc FERRAND** a beaucoup milité pour la « territorialisation » de la formation, thème en vogue aujourd'hui. Certes, elle a été en France décidée d'en haut. Certes la compétence de droit commun sur la formation professionnelle transférée aux Régions en 1983 est à pondérer par les compétences d'attribution conservées par l'Etat. Certes la notion même de « territoire », système complexe aux composantes nombreuses et aux logiques d'acteur différenciées, n'est pas stabilisée conceptuellement et le terme doit être utilisé au pluriel. Il n'en reste pas moins que les « territoires », lieux concrets du « vivre ensemble », posent la question de la démocratie locale et plus largement de la citoyenneté. Ils ne correspondent pas toujours aux découpages administratifs traditionnels. En tant que « territoire apprenant », ils sont le lieu d'un foisonnement d'initiatives. On a pu assister de puis 1999 au développement de Contrats Educatifs Locaux (CEL), qui peuvent générer une dynamique de « territoire ». Autre illustration, il existe un

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 19 sur 21

label de « ville éducatrice », qui regroupe aujourd'hui en France une cinquantaine de municipalités développant un plan d'éducation local (PEL), dont la Charte Internationale des villes éducatrices définit l'ambition : « *toute la ville est source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communications, son tissu productif et ses entreprises* ». Par cet exemple, on voit bien le décloisonnement que permet une politique territoriale et les enjeux démocratiques et citoyens qu'elle comporte.

Sur une question d'un participant, **Paul SANTELMANN** a montré l'importance des Réseaux, y compris les réseaux sociaux. Les apprenants développent en outre de plus en plus des espaces personnalisés de formation croisant les approches éducatives et sollicitant largement les nouvelles techniques de l'information et de la communication.

L'irrésistible ascension de ces nouvelles approches éducatives, mobilisant une pluralité de « lieux apprenants » pour des apprentissages tout au long de la vie, constitue un espoir de retour aux paradigmes perdus de l'éducation populaire et permanente. On y retrouve en effet les vœux, rappelés dans mon exposé introductif, formulés au début des années 70 par **Bertrand SCHWARTZ** et **Joffre DUMAZEDIER**, d'une fonction émancipatrice de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE

Articles-Ouvrages

- Revue Education Permanente N°184-185 (décembre 2010) : *développement des territoires et formation*.
- Revue liaisons sociales janvier 2011: *40 ans de formation professionnelle: tout ça pour ça!*
- GEFHA: Pour une histoire de la formation sous la direction de F. LAOT (2008)
- FERRAND Jean-Luc, " *Le "territoire" : paysage à définir*", in Actualité de la formation permanente, N° 206, janv.-fév. 2007,
- BENOIST Pierre ., "*Michel Debré et la formation professionnelle. 1959-1971*", Histoire de l'éducation, n° 101, janvier 2004
- SANTELMANN Paul: "*les finalités oubliées de la politique de formation des adultes*" in revue Pour N°207 octobre 2010
- SANTELMANN Paul: "*formation professionnelle et division du travail les enjeux de l'après guerre*" in Education Permanente N° 178 janvier 2009
- VATIER Raymond : Ouvrir l'école aux adultes : une mission originale à l'Education nationale : 1970-1974. L'harmattan (2008)
- CASPAR Pierre., La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain..., Eyrolles, Ed. d'organisation (2011).
- Auroi-Jaggi Geneviève: *L'œuvre de Bertrand Schwartz : ses archives, et Les Grands Entretiens*, CD et DVD (2006) produits par l'Université de Genève et la Télévision Suisse romande.

Webographie

Les principales lois régissant la formation professionnelle continue:

<http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Les-principales-lois-regissant-la.html>

AFPA: <http://www.afpa.fr/>

CNAM: <http://www.cnam.fr/>

CEGOS: <http://www.cegos.fr/>

GEFHA (Groupe d'étude - Histoire de la formation des adultes): <http://www.gehfa.com/>

Revue Education Permanente: <http://www.education-permanente.fr/>

Auteurs du compte-rendu : Jacques PEVET, délégué AFREF

Responsables du thème : Claude VILLEREAU

Contacts : Jacques PEVET ; Françoise CORFA

Synthèse interne à l'AFREF et n'engageant que l'AFREF - séance du 29/09/2011 21 sur 21

AFREF - Association française pour la réflexion et l'échange sur la formation – Association régie par la loi 1901 Page

19-21 rue du 8 mai 1945 - 94110 ARCUEIL
Tél. 01 46 64 07 58 / Fax : 01 46 64 01 84 / Courriel : contact@afref.org
Site Internet : www.afref.org
Siret 784 719 973 00066