

Mémoire de licence présenté à la Faculté des Lettres
de l'Université de Fribourg (Suisse)

Le chèque-formation :

une solution pour favoriser l'engagement en formation
des personnes faiblement qualifiées ?

Marie Lambert
Châtillon (FR)

2007

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, de près ou de loin, dans la réalisation de ce mémoire de licence.

En premier lieu, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers Mme Jacqueline Monbaron, responsable du suivi de ce travail. Ses conseils avisés, sa grande disponibilité et son enthousiasme m'ont été précieux tout au long du processus de recherche et d'écriture.

Je remercie également M. Jean-Luc Gurtner pour sa relecture du travail et ses conseils.

Par ailleurs, j'adresse le plus vif merci à M. Marc Chassot, chef du Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes à Fribourg et président de la Commission cantonale de formation des adultes. Son impulsion a en effet été déterminante pour le démarrage de ce mémoire.

De même, je remercie toutes les personnes qui ont accepté de m'accorder une part précieuse de leur temps et de participer à un entretien. Merci à M. Chassot ; à Mme Romanens, formatrice à « Coup d'Pouce Bulle » ; à M. Genilloud, chef du Service public de l'emploi ; à M. Genoud, chef de la section « Marché du travail » au Service public de l'emploi ; à Mme Poffet-Rolle, coordinatrice cantonale de l'Association Lire et Ecrire à Fribourg ; à Mme King, responsable de l'Université populaire pour le canton de Fribourg ; à Mme Bourdet, directrice du Service de la formation continue à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue à Genève ; à M. Egloff, responsable du département « Développement du personnel et Diagnostic » aux CFF. Merci également aux quatre personnes avec lesquelles j'ai pu discuter lors de mon passage au centre Coup d'Pouce à Bulle.

J'adresse enfin un immense merci à mes parents et à mon entourage pour leur patience et leur soutien tout au long de mes études et de la réalisation de ce mémoire. Une pensée toute particulière pour Esther, Pauline, Valérie, Sylviane et Lionel.

Résumé

De nos jours, toutes les sphères de la vie de l'adulte sont touchées par des évolutions rapides et des innovations incessantes. Dès lors, la nécessité pour tous de s'engager en formation continue apparaît comme particulièrement importante. En effet, les programmes de formation permettent aux participants d'acquérir les savoirs, les compétences et les attitudes nécessaires pour s'adapter aux changements et gérer au mieux la situation d'incertitude générale. C'est pourquoi les questions liées à la formation des adultes se trouvent aujourd'hui au centre de nombreux débats et réflexions.

Or, de multiples recherches montrent que tous les adultes ne sont pas égaux face à la nécessité de s'engager en formation continue. Différents obstacles empêchent en effet une certaine partie de la population de participer aux cours proposés. Les adultes ayant un faible niveau de formation initiale semblent particulièrement pénalisés dans leur accès à la formation. Différents moyens pour diminuer les obstacles et favoriser l'engagement des non participants sont donc examinés par les gouvernements et les entreprises. Le chèque-formation constitue l'une de ces mesures d'encouragement à l'entrée en formation.

Cette recherche vise principalement à déterminer la pertinence et l'utilité du chèque-formation pour améliorer la participation des adultes peu qualifiés, à travers l'analyse de documents et la conduite d'entretiens (notamment auprès de représentants du public faiblement qualifié et d'acteurs de la formation continue du canton de Fribourg). Les résultats obtenus montrent que le chèque-formation constitue un moyen efficace pour encourager l'entrée en formation des personnes peu qualifiées, même si quelques limites subsistent. A l'issue de cette étude, un certain nombre de mesures sont proposées, d'une part pour augmenter la participation à la formation des adultes faiblement qualifiés, d'autre part pour augmenter l'efficacité d'un dispositif de chèque-formation.

Mots-clés et expressions-clés : chèque-formation ; engagement en formation ; public faiblement qualifié ; inégalités d'accès à la formation continue ; non participation

Table des matières

Remerciements	i
Résumé.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux	ix
Liste des abréviations utilisées	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	4
1. L'adulte d'aujourd'hui	4
1.1. L'âge adulte : définition, phases, organisation	4
1.2. La socialisation de l'adulte	6
1.2.1. Sainsaulieu : la socialisation au sein de l'entreprise	6
1.2.2. Lesne et Minvielle : la socialisation par l'engagement en formation	7
1.2.3. Socialisation et identité	8
1.3. Les identités de l'adulte	8
1.3.1. Sainsaulieu : la construction des identités au travail.....	9
1.3.2. Dubar : la construction des identités sociales et professionnelles	10
1.4. L'adulte entre insertion et exclusion	14
1.4.1. Sainsaulieu : le paradoxe de l'entreprise.....	14
1.4.2. Dubar et Gadéa : les inégalités de la formation continue.....	15
1.4.3. Dominicé : le dilemme de la formation.....	15
2. L'adulte en situation de formation	17
2.1. La formation des adultes.....	17
2.1.1. Eclaircissements sur la terminologie.....	17
2.1.2. Principaux enjeux actuels.....	20
2.2. Le processus d'apprentissage.....	22
2.2.1. Le rôle des représentations	23
2.2.2. Deux mécanismes fondamentaux : l'assimilation et l'accommodation.....	24
2.2.3. Les spécificités de l'apprentissage adulte	25

2.3.	Le rapport au savoir et à la formation	26
2.3.1.	Les concepts de « savoir » et de « rapport au savoir ».....	26
2.3.2.	Des rapports différenciés au savoir et à la formation.....	27
3.	La participation des adultes à la formation continue.....	30
3.1.	La motivation à l'engagement en formation.....	30
3.2.	L'importance de la trajectoire de l'apprenant.....	33
3.3.	Les facteurs déterminants de l'engagement en formation	34
3.3.1.	Demol (1995) : une approche qualitative de l'entrée en formation.....	35
3.3.2.	Doray et Arrowsmith (1997) : une approche quantitative de l'entrée en formation	36
3.4.	Les implications pour les politiques de formation continue.....	38
4.	La non participation des adultes à la formation continue.....	39
4.1.	Les obstacles à l'engagement en formation.....	40
4.1.1.	Demol : comparaison entre deux groupes de participants.....	41
4.1.2.	Rubenson et Xu : comparaison entre cinq pays.....	42
4.2.	L'inégalité de traitement face à la formation continue.....	45
4.3.	La relation complexe des adultes faiblement qualifiés avec la formation continue.....	46
4.3.1.	Une notion floue pour désigner un public hétérogène	47
4.3.2.	Adopter une approche adéquate de la non participation à la formation.....	49
4.3.3.	L'adaptation des formations aux besoins des apprenants	50
4.3.4.	Le rôle de l'informel	51
5.	La formation des adultes en Suisse : situation actuelle	54
5.1.	Aperçu historique	54
5.2.	Bases légales	56
5.2.1.	Niveau fédéral.....	56
5.2.2.	Niveau cantonal	57
5.3.	Principaux indicateurs	58
5.3.1.	La participation de la population à la formation continue.....	58
5.3.2.	Rapport entre le niveau de formation et le revenu.....	61
5.3.3.	Les effets de la formation continue.....	62
5.3.4.	Les offreurs de formation continue.....	63
5.3.5.	Le financement de la formation des adultes	64

6. Synthèse et reformulation de la problématique	68
6.1. Les enjeux de la formation continue pour l'individu adulte	69
6.2. La nécessité de donner la priorité aux personnes faiblement qualifiées	70
6.3. Moyens favorisant l'engagement en formation des adultes peu qualifiés.....	72
CHAPITRE II : METHODOLOGIE	75
1. Hypothèses et questions de recherche.....	75
1.1. Hypothèses générale et spécifique	75
1.2. Questions de recherche	76
2. Déroulement de la recherche.....	77
2.1. Les personnes interviewées et le déroulement des entretiens.....	77
2.1.1. Pertinence des entretiens avec des représentants du public peu qualifié	80
2.2. La récolte des données pour les différentes questions de recherche	81
2.2.1. Traitement des données réunies lors des entretiens	82
CHAPITRE III : PRESENTATION DES RESULTATS	83
1. Le public faiblement qualifié.....	83
1.1. La notion de « personnes faiblement qualifiées »	83
1.2. Obstacles à l'entrée en formation des adultes peu qualifiés	87
1.3. Mesures susceptibles d'encourager l'engagement en formation continue	91
1.4. Remarques	95
2. Le chèque-formation	96
2.1. Expériences de chèque-formation menées dans différents pays.....	97
2.1.1. Autriche	97
2.1.2. Belgique.....	97
2.1.3. Danemark	98
2.1.4. Suède	99
2.1.5. Etats-Unis	99
2.2. Expériences de chèque-formation en Suisse.....	100
2.2.1. Soutien à la formation continue dans les PME (Saint-Gall).....	100
2.2.2. Bons de formation destinés aux parents (Zurich et Appenzell).....	101
2.2.3. Chèque annuel de formation (Genève).....	102
2.2.4. Bons « internes » de formation (Migros)	105

2.2.5.	Encouragement général à la formation (CFF)	106
3.	Le contexte du canton de Fribourg.....	116
3.1.	Bases légales cantonales dans le domaine de la formation continue	116
3.2.	Système cantonal de soutien à la formation continue	117
3.3.	Perception de l'éventuelle introduction d'un système de chèque-formation.....	119
3.4.	Rôles attribués à l'Etat et au secteur privé en matière de formation continue.....	125
3.4.1.	Les différents rôles attribués à l'Etat	125
3.4.2.	Les différents rôles attribués au secteur privé	126
 CHAPITRE IV : ANALYSE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		130
1.	Le public faiblement qualifié.....	130
1.1.	La notion de « personnes faiblement qualifiées »	130
1.1.1.	Hétérogénéité du public.....	130
1.1.2.	Inadéquation du terme « faiblement qualifié »	131
1.1.3.	Synthèse intermédiaire	131
1.2.	Obstacles à l'entrée en formation des adultes dits peu qualifiés.....	132
1.2.1.	Prédominance des obstacles dispositionnels	132
1.2.2.	Obstacles physiques	133
1.2.3.	Obstacles scolaires	133
1.2.4.	Obstacles socioculturels	134
1.2.5.	Manque de soutien des employeurs	134
1.2.6.	Déficit dans les politiques d'information et de sensibilisation.....	135
1.2.7.	Relativisation des obstacles financiers.....	135
1.2.8.	Relativisation des obstacles temporels.....	136
1.2.9.	Synthèse intermédiaire	137
1.3.	Mesures susceptibles d'encourager l'engagement en formation continue	137
1.3.1.	Amélioration des politiques d'information et de sensibilisation	138
1.3.2.	Renforcement des mesures financières	140
1.3.3.	Prise en compte de la dimension géographique.....	140
1.3.4.	Identification plus précise des besoins.....	141
1.3.5.	Synthèse intermédiaire	143

2. Le chèque-formation	144
2.1. Orientation vers la demande	145
2.2. Effet incitatif sur l'engagement en formation	145
2.3. Synthèse intermédiaire	148
3. Le contexte du canton de Fribourg	148
3.1. Importance des aspects législatifs et financiers pour la formation continue	149
3.2. Limites du chèque-formation et améliorations possibles	150
3.2.1. Limites du chèque-formation.....	151
3.2.2. Propositions d'amélioration.....	151
3.3. Rôles des différents acteurs du champ de la formation continue.....	152
3.3.1. Rôles de l'Etat.....	153
3.3.2. Rôles du secteur privé	154
3.3.3. Rôles des institutions de formation.....	154
3.3.4. Rôles des chercheurs	154
3.3.5. Rôles des apprenants	155
3.3.6. Synthèse intermédiaire	155
CONCLUSIONS	157
1. Validation des questions de recherche et de l'hypothèse	157
1.1. Le point sur les questions de recherche	157
1.2. La validation de l'hypothèse	157
2. Propositions	159
2.1. Propositions pour améliorer la participation à la formation continue	159
2.1.1. Sensibiliser la population par le biais de témoignages.....	160
2.1.2. Sensibiliser et informer les employeurs par contact direct.....	161
2.2. Propositions pour augmenter l'efficacité du chèque-formation.....	162
2.2.1. Mettre en place une politique d'information coordonnée	162
2.2.2. Utiliser différents moyens d'information	162
2.2.3. Sensibiliser la population par le biais de témoignages.....	163
2.2.4. Informer les employeurs par contact direct	163
2.2.5. Encourager le recours au bilan de compétences	164
2.2.6. Anticiper les futures évaluations du dispositif	164
2.3. Remarques	164

3. Autocritique et perspectives d'avenir	165
3.1. Point fort de la recherche	165
3.2. Limites de la recherche	165
3.3. Perspectives.....	167
 Bibliographie	 169
 Annexe 1: Grille d'entretien avec des responsables du canton de Fribourg	 173
Annexe 2: Grille d'entretien avec des représentants du public dit peu qualifié.....	174
Annexe 3: Grille d'entretien avec la responsable du CAF à Genève.....	175
Annexe 4: Grille d'entretien avec le responsable des bons de formation aux CFF.....	176

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les quatre processus identitaires typiques	p. 12
Tableau 2 : Facteurs déterminants de l'engagement des adultes en formation	p. 35
Tableau 3 : Obstacles à l'engagement des adultes en formation continue	p. 41
Tableau 4 : Salaire mensuel brut selon le niveau de formation	p. 52
Tableau 5 : Profil des personnes interviewées	p. 78
Tableau 6 : Profil des représentants du public peu qualifié interviewés	p. 80
Tableau 7 : Présentation des moyens de récolte des données pour les différentes questions de recherche	p. 82
Tableau 8 : Synthèse des résultats : la notion de « personnes peu qualifiées »	p. 85
Tableau 9 : Synthèse des résultats : obstacles à l'entrée en formation des adultes peu qualifiés	p. 90
Tableau 10 : Synthèse des résultats : mesures susceptibles d'encourager l'engagement en formation continue	p. 94
Tableau 11 : Synthèse des résultats : modèles de chèque-formation mis en place dans différents pays (question 2.1)	p. 108
Tableau 12 : Synthèse des résultats : modèles de chèque-formation mis en place en Suisse (question 2.2)	p. 110
Tableau 13 : Synthèse des résultats : perception de l'éventuelle introduction du chèque-formation dans le canton de Fribourg	p. 123
Tableau 14 : Synthèse des résultats : les rôles attribués à l'Etat et au secteur privé	p. 128
Tableau 15 : Résultats obtenus pour les différentes questions de recherche	p. 157

Liste des abréviations utilisées

CAF	Chèque annuel de formation
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CEPP	Commission externe d'évaluation des politiques publiques
CFA	Commission cantonale de formation des adultes
CFC	Certificat fédéral de capacité obtenu à la fin d'un apprentissage
CFF	Chemins de fer fédéraux
CIFEA	Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
DICS	Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport
FCP	Formation continue professionnelle
FSEA	anciennement : Fédération suisse pour l'éducation des adultes actuellement : Fédération suisse pour la formation continue
IALS	International adult literacy survey
ITA	Individual training accounts
LFAd	Loi sur la formation des adultes (canton de Fribourg)
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OFPC	Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue
OFS	Office fédéral de la statistique
PME	Petites et moyennes entreprises
PTT	Poste, Téléphone, Télégraphe (actuellement : la Poste)
SOPFA	Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes
SPE	Service public de l'emploi
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Introduction

Les questions actuelles de formation des adultes s'inscrivent dans un contexte large, marqué par un certain nombre de grandes tendances qui touchent à la fois l'économie, la culture et la société. De multiples forces de changement s'entrecroisent et s'influencent mutuellement : mondialisation, internationalisation des flux migratoires, vieillissement des populations, émergence des nouvelles technologies, élévation des taux de chômage, nouvelles exigences de flexibilité et d'autonomie, pluralisme des cultures, nouveaux modes d'organisation de la famille et de la vie privée, exigence de nouvelles compétences réflexives de la part des individus, modification de l'environnement de travail, reconnaissance de l'importance du capital humain pour le développement économique, etc. Toutes les sphères de la vie de l'individu sont touchées par des évolutions rapides et des innovations incessantes. Ces changements sont naturellement sources d'immenses opportunités, mais sont aussi porteurs de risques considérables, puisqu'ils provoquent la perte généralisée des repères auparavant valables et un sentiment relativement global d'instabilité.

Dès lors, la nécessité pour tous les adultes de s'engager en formation continue apparaît comme particulièrement urgente. En effet, les programmes de formation sont à même de proposer des réponses adéquates aux préoccupations actuelles. Ils permettent aux participants d'acquérir les savoirs, les compétences et les attitudes nécessaires pour s'adapter aux changements et pour gérer au mieux la situation d'incertitude générale. C'est pourquoi les questions liées à la formation des adultes se trouvent aujourd'hui au centre de nombreux débats et réflexions.

Or, de multiples recherches montrent que tous les adultes ne sont pas égaux face à la nécessité de s'engager en formation continue. Différents obstacles empêchent en effet une certaine frange de la population de participer aux cours proposés, même si ces personnes en auraient grandement besoin. Les adultes ayant un faible niveau de formation initiale semblent particulièrement pénalisés dans leur accès à la formation continue, de même que les personnes à partir de 45 ans et celles qui exercent une activité professionnelle à temps partiel.

C'est pourquoi les gouvernements et les entreprises explorent différents moyens pour diminuer les obstacles à la formation et ainsi favoriser l'engagement des non participants. Le chèque-formation constitue l'une de ces mesures d'encouragement à l'entrée en formation. Son objectif peut être « universaliste » (augmenter la participation de la population générale)

et/ou « correcteur » (faciliter l'accès à la formation auprès des groupes sous-représentés en particulier).

Ce mémoire trouve son origine dans l'une des préoccupations de la Commission cantonale de formation des adultes (CFA), rattachée à la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) du canton de Fribourg. Celle-ci a en effet relevé l'importance d'analyser la pertinence de l'introduction d'un chèque-formation comme moyen d'incitation à la formation continue pour des publics peu enclins à suivre des cours. Une discussion a donc eu lieu avec le président et la vice-présidente de cette commission afin d'articuler sa demande avec les objectifs d'un mémoire de licence. Par conséquent, ce travail vise à réaliser une étude concernant un modèle particulier de financement de la formation des adultes : le chèque-formation.

Actuellement, le canton de Fribourg attribue des subventions ainsi que des contrats de prestation à diverses institutions de formation d'intérêt public, notamment l'Association Lire et Ecrire et l'Université populaire. Les participants reçoivent donc de manière indirecte un soutien financier, par l'intermédiaire des offreurs de formation. Or, l'organisme de contrôle périodique des subventions octroyées par l'Etat a questionné l'efficacité d'un tel système : il semble qu'à l'heure actuelle, l'un des objectifs de la loi cantonale sur la formation des adultes, spécifiant que l'Etat doit encourager les personnes faiblement qualifiées à suivre des cours, ne soit pas pleinement atteint. C'est pourquoi la CFA a exprimé la nécessité d'investiguer dans la direction d'un système novateur de financement de la formation continue, visant éventuellement à passer d'un soutien aux institutions à un soutien direct aux apprenants. Plus précisément, elle a trouvé le modèle du chèque annuel de formation (CAF) mis en place à Genève particulièrement intéressant et a décidé d'étudier la possibilité de mettre en place un système de type « chèque-formation » dans le canton de Fribourg.

L'objectif principal de ce travail consiste à étudier la pertinence et l'utilité du chèque-formation pour améliorer l'engagement en formation des adultes peu qualifiés.

Afin d'y répondre de manière précise et complète, deux démarches de récolte des données seront utilisées : premièrement, l'analyse de documents (rapports, études, données statistiques, etc.) ; deuxièmement, la conduite d'entretiens, notamment auprès de représentants du public peu qualifié et de personnes actives dans le domaine de la formation des adultes dans le canton de Fribourg.

Les différentes questions de recherche posées se regroupent en trois sous-thèmes. Le premier fait référence à une meilleure compréhension des personnes faiblement qualifiées : définition de ce public, identification des obstacles à leur engagement en formation, mesures susceptibles de les encourager à se former. Le deuxième sous-thème concerne différents dispositifs de chèque-formation expérimentés en Suisse et dans d'autres pays, dont nous ferons une description détaillée. Le troisième se réfère au contexte spécifique du canton de Fribourg : bases légales, description du système actuel de soutien à la formation continue, perception de l'éventuelle introduction d'un chèque-formation par différents acteurs du champ de la formation des adultes, rôles attribués par ces mêmes acteurs à l'Etat et au secteur privé en matière de formation continue.

Notons finalement que toute désignation de personne, de statut ou de fonction dans ce travail s'entend indifféremment au féminin et au masculin.

Chapitre I : Contexte de la recherche

1. L'adulte d'aujourd'hui

Bien qu'elle semble au premier abord des plus évidentes, la notion d'adulte soulève en réalité de nombreuses questions dès qu'on s'y intéresse de plus près : comment définir l'âge adulte ? Qu'advient-il du processus de socialisation dans la vie adulte ? Comment évoluent les identités de l'individu adulte ? Comment l'adulte se positionne-t-il par rapport aux domaines de l'emploi et de la formation continue ? Quels sont les facteurs déterminants de l'engagement de l'adulte en formation ? L'égalité d'accès pour tous à la formation continue est-elle réalisée ? A travers les réponses à ces questions, ce premier chapitre est destiné à mettre en évidence les spécificités de « l'adulte d'aujourd'hui », l'adulte du III^{ème} millénaire, ainsi qu'à poser une série de repères utiles à la suite du travail.

1.1. L'âge adulte : définition, phases, organisation

De toutes les périodes de la vie de l'individu, l'âge adulte constitue sûrement, aujourd'hui encore, le plus difficile à définir. Comme le fait remarquer Boutinet (2000), même l'Encyclopaedia Universalis n'envisage la vie adulte que sous un seul aspect, alors que l'enfance, l'adolescence, la jeunesse et la vieillesse sont traitées à travers plusieurs entrées. Comment expliquer ce déficit de précision concernant l'âge adulte ?

Selon cet auteur, c'est au cours des trois dernières décennies que les préoccupations autour de la vie adulte se sont largement développées, notamment en France où 1971 fut l'année de l'institutionnalisation de la « formation permanente »¹ ; ce terme avait alors été choisi par opposition à la formation initiale et mettait pour la première fois l'accent sur le côté inachevé de la vie adulte. A partir de ce moment-là, on assiste à un glissement rapide de la notion d'adulte : auparavant relativement consensuelle, « elle évoquait spontanément la maturité, la norme, la référence, le modèle, en un mot l'âge de l'évidence » (Boutinet, 2000, p. 171) ; désormais, l'âge adulte pose problème, on se trouve en présence d'une

¹ La loi française du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue, dite « Loi Delors », créa une obligation de financement de la formation par les entreprises et mit en œuvre différentes initiatives (modularisation de la formation, prise en compte de l'expérience professionnelle, accès spécifiques à l'université, etc.).

« désinstitutionnalisation du cours de la vie que nous pouvons observer notamment dans l'effacement des rites de passage [...] [et qui] va en quelques décennies parvenir à laminer statuts, repères, rôles, pratiques d'initiation. » (Boutinet, 2000, p. 172).

Aujourd'hui, l'adulte est « confronté à une crise de l'insertion et de la mobilité, à une absence de repères, à un allongement de l'existence, à une remise en cause de son identité » (Boutinet, 2000, p. 172), à une mutation sociale et culturelle de son statut face à laquelle il se trouve le plus souvent démuné. Soumise à de nombreux changements, la vie adulte se trouve fortement fragilisée et est considérée comme une période de grande incertitude, ce qui explique qu'elle constitue une notion complexe et donc difficile à définir précisément.

A l'intérieur de l'âge adulte, Boutinet (2000) distingue trois périodes bien contrastées : le jeune adulte, le mitan de la vie, l'adulte accompli. De nos jours, le jeune adulte passe le plus souvent, après sa formation initiale, par une période un peu floue ; appelée « sas d'insertion », cette phase est faite d'expériences variées et d'insertions partielles, dans lesquelles « le statut d'adulte va progressivement émerger au fur et à mesure que se concrétisera pour lui sa double insertion sociale et professionnelle » (Boutinet, 2000, p. 179). Moment « existentiel », situé aujourd'hui quelque part entre 45 et 55 ans, le mitan de la vie est avant tout un milieu psychologique ; cette période charnière peut soit être marquée par un sentiment d'appréhension ou même d'angoisse, soit représenter l'occasion de prendre un nouveau départ : « Pour les uns, le mitan prendra la forme d'une transition, pour les autres d'une crise » (Boutinet, 2000, p. 180). L'adulte accompli se trouve dans une période marquée par un « nouveau déploiement de ses énergies et potentialités, qui l'introduit dans l'acmé, communément appelé force de l'âge » (Boutinet, 2000, p. 180) ; il se trouve au centre d'une double dimension temporelle (passé et futur) dont l'articulation peut, comme pour le mitan de la vie, être source d'appréhension ou de sérénité, selon les circonstances.

Boutinet (2000) insiste néanmoins sur le fait que l'âge adulte s'organise autour d'une trame qui constitue « un fil conducteur autour duquel oscillent des éléments flottant au sein d'un environnement de mobilité dans lequel les individus sont désormais immergés » (p. 176). Partant d'une vision complexe de l'adulte, à la fois tributaire des circonstances extérieures (conjoncture économique, accessibilité des formations) et capable d'effectuer ses choix propres (parcours professionnel, engagement volontaire en formation), Boutinet (2000) montre que son cheminement se développe non pas de façon linéaire et organisée, mais plutôt chaotique et irrégulière ; il décrit ainsi l'organisation de la vie adulte comme un schéma en

spirale alternant des périodes d'expansion et de repli, d'ajustement et de remise en question, de crise et de résolution, de transition et de certitude.

1.2. La socialisation de l'adulte

De manière très générale, la socialisation peut être définie comme un processus qui dure toute la vie et qui façonne l'individu au fur et à mesure de son évolution, selon les interactions qu'il entretient avec son environnement social. Elle constitue un mouvement d'échange continu entre l'individu et son milieu, qui engendre leur adaptation mutuelle. Les processus de socialisation ont, dans la famille ou les communautés d'appartenance, « pour finalité de produire des qualifications, comportements, règles sociales particulières, dont les individus font usage dans leurs activités immédiates ou à venir » (Lesne & Minvielle, 1988, p. 28). En plus de fournir à l'individu les bases qui lui permettront de fonctionner au mieux dans la société dans laquelle il vit, les différentes règles sociales intégrées au cours de la socialisation constituent également la base de la construction identitaire.

Divers agents de socialisation² se relaient dans la vie de l'individu pour lui permettre de se construire petit à petit et de devenir un acteur social compétent. Chez l'adulte, ce sont surtout le monde du travail et les dispositifs de formation continue qui sont source de socialisation et d'évolution de l'identité. Nous allons maintenant examiner plus en détail la position de Sainsaulieu (1998), qui a largement développé la notion de socialisation par le biais de l'entreprise, ainsi que celle de Lesne et Minvielle (1988), qui ont mis l'accent sur la socialisation par l'engagement en formation.

1.2.1. Sainsaulieu : la socialisation au sein de l'entreprise

Le monde professionnel constitue un agent de socialisation secondaire. Pratiquement, les relations avec les collègues de travail sont un canal privilégié de socialisation ; reposant sur les contacts humains, il est relativement aisé d'imaginer leur impact sur les modes de pensée d'un individu. Mais de nos jours, l'entreprise elle-même – considérée en tant qu'entité – a un rôle de plus en plus important à jouer à ce niveau-là. Sainsaulieu (1998) observe que les

² Selon Sainsaulieu (1998), on distingue généralement les instances de socialisation primaire et les instances de socialisation secondaire. Dans les premières, le groupe est restreint et stable ; la socialisation s'exerce par des relations personnelles et intimes entre les individus ; l'exemple caractéristique est la famille. Dans les secondes, les liens entre les individus sont contractuels et motivés par un objectif déterminé ; les relations sont formelles et fonctionnelles (exemples : école, monde du travail, associations).

entreprises « se trouvent propulsées au rang d'institutions dispensatrices d'une socialisation secondaire des individus salariés, dans un contexte de régression relative des institutions de socialisation primaire : éducation, famille et religion » (p. 40).

Dans cette conjoncture particulière, les entreprises doivent réagir rapidement et prendre au sérieux cette nouvelle mission socialisatrice, si elles veulent atteindre leurs objectifs de production et de concurrence : « plus que jamais, la performance économique dépend d'une qualité de performance sociale entre acteurs directs de la production » (Sainsaulieu, 1998, pp. 40-41). Face à ce défi, la réussite repose avant tout sur la capacité des entreprises à gérer la dimension sociale liée à l'emploi, c'est-à-dire à offrir à leurs employés un environnement leur permettant d'accéder à une reconnaissance par leur activité professionnelle. Nous reviendrons plus tard avec cet auteur sur la construction des identités au travail (cf. point 1.3.1).

1.2.2. Lesne et Minvielle : la socialisation par l'engagement en formation

La pertinence du concept de socialisation dans le champ de la formation des adultes s'illustre par de nombreux exemples actuels. D'une part, il se situe au cœur des stratégies de développement des politiques de formation au sein des organisations, qui souhaitent renforcer l'intégration et la cohésion de l'ensemble des salariés ; on retrouve ici notamment l'élaboration de projets d'entreprise³ et la valorisation de la culture d'entreprise, qui apparaissent comme de puissants producteurs d'identité professionnelle. D'autre part, dans le champ des pratiques pédagogiques, cette prise en compte du concept de socialisation amène à un recul de la forme « stage » et à une augmentation des formations individualisées, qui permettent notamment de valoriser les acquis professionnels des apprenants. A noter que ces quelques exemples se situent dans le contexte français.

Lesne et Minvielle (1988) mettent en exergue le lien étroit qui unit la socialisation et l'entrée volontaire en formation. Ils présentent la formation comme un processus de socialisation reconstruit : tout comme la socialisation naturelle a pour effet de produire des individus capables d'assurer le fonctionnement de la société, la formation produit des adultes capables de se débrouiller dans le monde du travail. Par son engagement volontaire en formation, on peut dire que l'individu reproduit les processus naturels de la socialisation, mais cette fois dans un contexte organisé ; autrement dit, l'entrée en formation constitue un réaménagement conscient des processus de socialisation à des fins professionnellement adaptatives.

³ Le projet d'entreprise peut être défini comme un dispositif d'action visant le management d'une organisation. Il est élaboré selon un schéma participatif et la formation qui en découle contribue à son actualisation réelle.

1.2.3. Socialisation et identité

Dans la littérature issue du champ sociologique, le concept de socialisation fait l'objet de nombreuses investigations dans les périodes de l'enfance et de l'adolescence, alors que les recherches font largement défaut en ce qui concerne les adultes, « comme si, pour fondamentale voire même décisive qu'elle soit, la socialisation intervenue pendant cette période était totalement déterminante de ses aspects ultérieurs ; comme si peut-être l'identité personnelle et sociale était définitivement acquise » (Lesne & Minvielle, 1988, p. 26).

Cette remarque met en lumière le lien étroit qui unit, chez l'adulte aussi, les mécanismes de socialisation et de construction de l'identité. Elle permet en outre de souligner trois points essentiels :

- Loin de s'arrêter à la fin de l'adolescence, le phénomène de la socialisation dure toute la vie, chaque jour apportant son lot d'expériences nouvelles et de remise en question de nos modes de pensée.
- Loin d'être acquise définitivement, l'identité de l'individu continue de se construire progressivement, à travers les expériences vécues et les compétences⁴ intégrées au cours du processus permanent de la socialisation.
- L'identité adulte a plusieurs facettes (professionnelle, sociale, etc.), raison pour laquelle nous parlerons désormais le plus souvent d'identités au pluriel.

1.3. Les identités de l'adulte

Tout au long de sa vie, l'individu se trouve impliqué dans différents domaines : sphère de la famille et des proches, contexte scolaire, monde du travail, domaine de la religion et/ou de la politique, dispositifs de formation continue, groupements associatifs, etc. Chacune de ces sphères influence la construction de son identité de manière plus ou moins forte et plus ou moins significative. Dès lors, il paraît évident que l'adulte n'a pas une identité unique mais possède au contraire une identité plurielle qui change selon le domaine de référence : identité professionnelle, identité sociale, identité symbolique, identité ethnique, etc. De plus, il existe

⁴ A partir de maintenant, nous retiendrons de la notion de compétence la définition suivante : « La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. » (Bellier, 2000, p. 226) A noter que la notion d'intégration des contenus est tout à fait centrale : il ne s'agit pas de savoirs isolés, mais bien de capacités construites, structurées et combinées entre elles.

naturellement des différences interindividuelles, car le développement identitaire dépend entre autres du processus de socialisation et des expériences vécues. C'est pourquoi les auteurs utilisent généralement le terme d'identités au pluriel (Dubar, 1991, 2000 ; Sainsaulieu, 1998 ; Monbaron, 2004) ou celui de formes identitaires (Dubar, 2000 ; Dubar & Gadéa, 1998). Malgré tout, il faut noter que les multiples facettes de l'identité de l'adulte sont bien évidemment liées les unes aux autres et qu'il résulte de leur imbrication une figure identitaire globale qu'il est possible de saisir, avec la prudence requise.

Chez l'adulte, ce sont avant tout le monde du travail et les dispositifs de formation continue qui sont source d'évolution de l'identité. Nous allons donc nous concentrer sur la construction des identités au travail avec Sainsaulieu (1998) et sur la construction des identités professionnelles et sociales avec Dubar (1991, 2000).

1.3.1. Sainsaulieu : la construction des identités au travail

Nous l'avons dit précédemment, les entreprises ont aujourd'hui une mission de socialisation secondaire de leurs employés qu'il s'agit de considérer avec sérieux. Dans cette perspective, il importe que soient attentivement examinées « les conditions physiques et organisationnelles de définition sociale des individus par leurs activités professionnelles » (Sainsaulieu, 1998, p. 41) ; une telle démarche permettrait aux entreprises de trouver la clé d'un environnement social de qualité et donc aux salariés d'accéder à la reconnaissance par leur emploi. La performance sociale ainsi créée assurera la performance économique recherchée par les entreprises, à savoir la production de biens et de services sous les pressions de la concurrence. Sainsaulieu (1998) fait le point sur « les dynamiques sociales de reconnaissance des individus au travail : c'est-à-dire qui les conduit à se définir positivement aux yeux de leurs collègues et proches » (p. 41). Il ressort que, dans des conditions de travail optimales, l'adulte peut progressivement se construire une identité professionnelle positive : d'une part, il valorise son emploi et son poste de travail, d'autre part, il se considère de manière valorisante en tant que travailleur ; il acquiert ainsi à la fois une image positive de son activité professionnelle et un concept de soi au travail positif.

Dans notre société marquée par les évolutions rapides et une perte généralisée des repères, les individus sont contraints d'articuler au mieux les différentes sphères de leur vie, ce qui génère l'émergence de modalités identitaires divergentes, que les entreprises doivent apprendre à gérer au mieux. Sainsaulieu (1998) estime que les organisations ont un rôle majeur à jouer

pour que les salariés puissent développer une identité plurielle, à la fois au travail et hors travail :

D'une certaine façon, ce serait la capacité à faire se confronter des logiques identitaires variées, voire contradictoires, qui définiraient la force d'intégration de l'entreprise [...] L'entreprise pour survivre et s'imposer devient poreuse aux divers contextes d'environnement familiaux, associatifs, citoyens et éducatifs de leurs personnels. L'identité au travail se définit désormais au carrefour d'investissements internes et externes à l'entreprise. » (p. 42)

Enfin, il apparaît que les anciens modèles sociaux des entreprises sont devenus insuffisants, car les logiques identitaires des individus sont désormais trop diversifiées pour qu'ils permettent d'obtenir un effet d'intégration et de socialisation des employés. « Aujourd'hui, un nouveau modèle social d'entreprise se cherche, autour d'une triple capacité sociale de reconnaissance identitaire, d'ouverture aux trajectoires personnelles de mobilité, et de réalisation d'accords entre acteurs concrètement partenaires d'une véritable élaboration collective d'objectifs et de développements. » (Sainsaulieu, 1998, p. 43)

1.3.2. Dubar : la construction des identités sociales et professionnelles

Pour commencer, nous allons donner quelques explications au sujet de la terminologie et des concepts utilisés par Dubar dans son ouvrage traitant de la construction des identités sociales et professionnelles (1991). La construction de l'identité sociale s'appuie sur deux mécanismes hétérogènes qui dépendent de processus différents et produisent deux types d'identité distincts :

- l'attribution : les « actes d'attribution [...] visent à définir « quel type d'homme (ou de femme) vous êtes », c'est-à-dire l'identité pour autrui » (Dubar, 1991, p. 110) ; l'identité pour autrui est attribuée par les institutions et les agents qui interagissent avec les individus, elle permet de les définir officiellement (état civil, numéro AVS, etc.) et de les classer comme membres d'un ou de plusieurs groupes (catégorie socioprofessionnelle, origine ethnique, etc.) ;
- l'incorporation : les « actes d'appartenance [...] expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être », c'est-à-dire l'identité pour soi » (Dubar, 1991, p. 110) ; l'identité pour soi est construite par l'individu lui-même en fonction de son histoire vécue individuelle, de son image de soi et de ses aspirations personnelles.

Toutefois, ces mécanismes d'attribution et d'incorporation ne coïncident pas nécessairement. Si les identités pour autrui et pour soi entrent en « désaccord », il en résulte la mise en place de « stratégies identitaires destinées à réduire l'écart entre les deux identités » (Dubar, 1991, p. 111). Ces stratégies s'actualisent sous deux formes : une transaction « subjective » interne à l'individu et une transaction « objective » entre l'individu et autrui. Finalement, Dubar (1991) conclut que l'articulation de ces deux transactions constitue la clé de la construction des identités sociales : « on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité » (p. 113).

Après ces quelques éclaircissements généraux, il est temps de nous intéresser au lien établi par Dubar (1991) entre les domaines de l'emploi et de la formation, ainsi qu'entre identités professionnelles et identités sociales.

Pour illustrer l'importance conjointe de l'emploi et de la formation dans la construction des identités sociales, Dubar (1991) prend l'exemple des catégories sociales (utilisées pour classer l'ensemble des individus recensés à l'intérieur de la société) qui ont été construites à partir de critères combinant principalement l'appartenance professionnelle avec le niveau et le type d'études « scolaires » suivies. Il note que « si les modes de construction des catégories sociales à partir des champs scolaire et professionnel ont acquis une telle légitimité, c'est bien parce que les sphères du travail et de l'emploi [...] mais aussi celle de la formation (scolaire mais aussi professionnelle, initiale mais aussi continue) constituent des domaines pertinents des identifications sociales des individus eux-mêmes » (Dubar, 1991, p. 115). Il place ainsi l'adulte au carrefour de deux sphères étroitement liées : l'emploi et la formation.

Cependant, il fait bien remarquer que l'importance du rôle de ces deux sphères dans la dynamique identitaire ne signifie pas qu'il faille réduire les identités sociales à des statuts d'emploi et à des niveaux de formation : « Il est évident qu'avant de s'identifier personnellement à un groupe professionnel ou à un type de diplôme, un individu, dès l'enfance, hérite d'une identité de sexe, mais aussi d'une identité ethnique et d'une identité de classe sociale qui sont celles de ses parents [...] » (Dubar, 1991, p. 116).

Passons maintenant à la synthèse réalisée par Dubar (1991) à partir des résultats empiriques de plusieurs recherches françaises menées entre 1970 et 1990. Il y présente « une typologie des identités salariales en cours de restructuration dans les entreprises et la société française »

(p. 16) et identifie quatre formes identitaires bien distinctes⁵. Comme nous l'avons vu, l'identité pour autrui attribuée à un individu et l'identité pour soi revendiquée par cet individu ne correspondent pas nécessairement ; un désaccord entraîne la mise en œuvre de « stratégies identitaires destinées à réduire l'écart entre les deux identités » (Dubar, 1991, p. 111) ». Ces stratégies s'actualisent sous deux formes conjointes qui vont s'articuler : une transaction subjective et une transaction objective. Le tableau 1 montre que chacune de ces opérations a deux résultats possibles : la transaction subjective aboutit soit à une continuité, soit à une rupture entre identité pour soi et identité pour autrui ; la transaction objective aboutit à une reconnaissance ou à une non reconnaissance sociale de l'identité pour soi. Par combinaison croisée, on obtient quatre résultats possibles, qui représentent les quatre formes identitaires développées par Dubar (1991) : « identité d'entreprise », « identité de métier », « identité de réseau », « identité de hors travail ». De manière très générale, ces quatre formes identitaires correspondent à différentes postures possibles adoptées par les individus dans leur environnement professionnel et social. Plus précisément, elles influencent notamment le rapport au savoir et à la formation de l'individu, qui détermine à son tour la manière dont celui-ci se positionne face à l'engagement en formation continue. C'est cet aspect qui sera privilégié par la suite (cf. point 2.3.2.), car une description complète des divers processus identitaires nécessiterait une analyse bien plus approfondie qu'on ne pourrait le faire dans le cadre de ce mémoire.

Tableau 1 : Les quatre processus identitaires typiques⁶

		Transaction objective	
		Reconnaissance sociale de l'identité pour soi	Non reconnaissance sociale de l'identité pour soi
Transaction subjective	Continuité entre identité pour soi et identité pour autrui	« Identité d'entreprise »	« Identité de métier »
	Rupture entre identité pour soi et identité pour autrui	« Identité de réseau »	« Identité de hors-travail »

⁵ Soulignons que par « forme identitaire », il n'est aucunement question de la personnalité des sujets ; voici la définition qu'en donnent Dubar et Gadéa (1998) : « Une forme identitaire se construit par et dans la biographie, non comme la transmission d'un héritage ou d'un capital, mais comme produit du passage à travers diverses institutions et de la confrontation structurante avec autrui. » (p. 83)

⁶ Repris de Dubar, 1991, p. 237

Dans son ouvrage consacré à la crise des identités (2000), Dubar s'intéresse à nouveau aux modalités de construction des identités de l'individu, mais cette fois-ci à travers sa relation aux groupes sociaux et à la société.

Il décrit deux types de « formes sociales », c'est-à-dire deux modes d'identification bien distincts. Les plus anciennes sont appelées formes communautaires : elles supposent l'existence de groupements appelés « communautés », considérés comme des systèmes d'appartenance immuables à travers les générations ; chaque individu est défini principalement en tant que membre de son groupe d'appartenance ; on privilégie les appartenances collectives et les identités pour autrui ; les identifications résultantes sont perçues comme des assignations héritées. Les secondes formes sociales, plus récentes, sont appelées formes sociétales ; « elles supposent l'existence de collectifs multiples, variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire » (Dubar, 2000, p. 5) ; l'individu possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours de sa vie ; les identités individuelles et les identités pour soi sont les plus importantes ; les identifications produites sont considérées comme les résultantes de choix personnels.

Selon l'hypothèse de Dubar (2000), il semble que la société actuelle soit passée d'un mode d'identification à un autre, c'est-à-dire d'une prédominance des formes communautaires à celle des formes sociétales. Ce mouvement serait à l'origine de ce que cet auteur entend par « crise⁷ des identités » : une perturbation de l'identification due au déséquilibre causé par le changement de modèle majoritaire. Il montre encore que toutes les sphères de la vie de l'individu sont touchées par l'incertitude (la famille, le monde du travail, les domaines de la religion et de la politique) et que chacune d'entre elles connaît actuellement une situation de crise (crise des identités sexuées, crise des identités professionnelles, crise des identités symboliques). Selon Dubar (2000), toutes ces sphères sont confrontées au même problème, à savoir que « l'ancienne configuration est entrée en crise : elle ne suffit plus pour se définir ni définir les autres, pour se repérer, comprendre le monde et surtout se projeter dans l'avenir » (p. 220), c'est-à-dire pour se construire des identités stables. C'est cette insuffisance, ressentie comme très perturbante par les individus, qui conduit les sociétés à détruire constamment les anciennes formes sociales communautaires pour les remplacer par de nouvelles formes sociales sociétales, en espérant qu'elles leur permettront de mieux faire face aux difficultés

⁷ « Phase difficile traversée par un groupe ou un individu » (définition générale) ou « rupture d'équilibre entre diverses composantes » (définition plus précise) (Dubar, 2000, pp. 9-10)

rencontrées. Ce constat rappelle la situation des entreprises évoquée par Sainsaulieu (1998), dont les modèles sociaux traditionnels peinent à gérer la diversité des logiques identitaires de leurs employés et à leur assurer l'accès à une identité professionnelle positive (cf. point 1.3.1).

1.4. L'adulte entre insertion et exclusion

Nous l'avons vu à plusieurs reprises, l'adulte d'aujourd'hui se trouve confronté à des situations fort complexes. Les incertitudes qui règnent actuellement tant dans le monde du travail que dans les dispositifs de formation continue placent l'adulte au centre d'un difficile équilibre entre insertion et exclusion. Avec Sainsaulieu (1998), nous analyserons le paradoxe majeur qui concerne le rôle de l'entreprise ; puis nous donnerons quelques premiers constats à propos des inégalités dans la formation continue avec Dubar et Gadéa (2000) ainsi que quelques éclaircissements sur ce que Dominicé (1998) appelle « le dilemme de la formation ».

1.4.1. Sainsaulieu : le paradoxe de l'entreprise

Dans la conjoncture actuelle, marquée par les incertitudes, les entreprises suscitent auprès de la population active les attitudes les plus paradoxales : d'un côté, permettant l'accès à la reconnaissance par le travail et le développement des réseaux de relations des individus, elles sont considérées par les employés comme les lieux privilégiés de construction des identités professionnelle et sociale ; mais d'un autre côté, comme le fait remarquer Sainsaulieu (1998), « les entreprises sont aujourd'hui également perçues comme de véritables machines à exclure de la société quand elles se trouvent obligées de diminuer l'emploi, puisqu'elles condamnent les jeunes, les adultes et les plus âgés à perdre leur travail et, donc, leur identité sociale » (p. 40). Les adultes ont ainsi aujourd'hui une double image contradictoire de l'entreprise : toujours considérée comme la clé principale de l'insertion professionnelle et sociale – notamment par les jeunes en quête d'emploi qui y voient le moyen incontournable de la socialisation adulte –, elle suscite également les plus vives inquiétudes à cause de ses plans sociaux et de ses politiques de flexibilité qui apparaissent comme des instruments d'exclusion pour de nombreux travailleurs.

1.4.2. Dubar et Gadéa : les inégalités de la formation continue

« L'espoir d'une compensation des inégalités scolaires ne s'est jamais vraiment réalisé dans le cadre de la formation post-scolaire, à la française, qui tend à perpétuer les inégalités et à en créer de nouvelles, plus qu'elle n'en supprime. » (Dubar & Gadéa, 2000, p. 139) C'est par cette phrase que ces auteurs mettent en lumière la persistance des inégalités dans le domaine de la formation continue, qui échoue ainsi dans sa mission de promouvoir une seconde chance pour tous et un accès généralisé à la formation. A noter que les réflexions de Dubar et Gadéa (2000) se réfèrent avant tout à la formation continue professionnelle.

Selon un constat général en France, mais aussi en Suisse comme nous le verrons plus tard (cf. point 5.3.1.), les bénéficiaires de la formation post-scolaire sont avant tout les salariés les plus qualifiés possédant une bonne formation générale et des diplômes élevés. Dubar et Gadéa (2000) observent que « la trajectoire sociale et scolaire joue toujours un rôle capital dans les probabilités d'entrée en formation et induit d'importants écarts entre catégories socioprofessionnelles, écarts qui se sont à peu près stabilisés depuis plus de vingt ans » (p. 139). Au-delà du niveau de qualification, la discrimination par le genre et l'âge reste elle aussi très forte, les femmes et les employés des deux sexes à partir de quarante ans se voyant fortement pénalisés dans leurs chances d'accès aux formations.

Malgré tout, ces caractéristiques individuelles (genre, âge, niveau scolaire initial) ne seraient pas les éléments les plus déterminants des inégalités d'accès à la formation continue. Dubar et Gadéa (2000) insistent sur le poids croissant et nettement plus important des facteurs structurels : « La taille des entreprises, le secteur d'activité, la zone géographique, les particularités de la gestion de la main-d'œuvre ou des politiques publiques se combinent pour démultiplier les inégalités selon l'entreprise où l'on travaille, la région où l'on habite. » (pp. 139-140) Ils font également remarquer que le système français est devenu un système de formation professionnelle continue et non d'éducation permanente, raison pour laquelle il tend à exclure les individus restés à l'écart du marché du travail ou qui en sont sortis (femmes ou hommes au foyer, étudiants, retraités, etc.).

1.4.3. Dominicé : le dilemme de la formation

Selon l'idéal de l'apprentissage tout au long de la vie, la formation continue doit constituer un instrument d'insertion – ou de réinsertion – permettant à chacun d'obtenir une « deuxième chance » et de compenser, à tout moment de son existence, les lacunes de sa scolarité de base. Or, pour les personnes en situation défavorisée, la formation continue représente aujourd'hui

avant tout un facteur d'exclusion supplémentaire car, s'inscrivant dans la continuité du système scolaire initial, elle contribue au renforcement des inégalités sociales et à la reproduction des différences entre individus.

Comme le montre Dominicé (1998), cette situation paraît plutôt bien acceptée par les autorités : « L'inégalité des chances de formation n'est plus l'objet d'un combat ; elle semble admise comme composante socio-économique du système éducatif » (p. 145). Et au lieu de chercher à lutter par tous les moyens contre l'exclusion, on a même tendance à reporter la faute sur la personne en difficulté ; l'exclu est considéré comme responsable de sa situation précaire : « Il lui appartient, s'il le souhaite vraiment, de sortir de l'exclusion. Tel est le principe qui régit aujourd'hui l'accès à la formation. » (Dominicé, 1998, p. 145)

Les chances de participation à la formation continue des adultes souffrant d'un déficit de leur formation initiale apparaissent donc aujourd'hui comme particulièrement bloquées, tant du point de vue de l'employeur que de leur point de vue personnel. En effet, ces personnes se retrouvent souvent enfermées dans une logique d'exclusion générale au sein de l'entreprise : stigmatisées par leur faible formation initiale, elles n'ont accès qu'à des emplois précaires ; ceci les exclut des offres de formation de l'entreprise et des programmes de promotion interne et ne leur permet donc d'améliorer ni leur niveau de qualification, ni leur situation professionnelle. Le même cercle vicieux vaut pour les initiatives personnelles d'entrer en formation : souvent marquées par des expériences négatives liées à l'école, ces adultes se sentent incapables de réussir et évitent tout contact avec la formation continue par crainte de l'échec ; refusant de s'engager en formation, ils se trouvent cantonnés à des postes de statut inférieur, mal rémunérés et peu valorisés par la société, ce qui renforce leur image de soi négative. Et, comme l'ont fait remarquer Dubar et Gadéa (2000), les facteurs structurels viennent encore freiner l'entrée en formation des personnes de faible niveau de qualification.

Finalement, loin de permettre enfin l'égalité des chances refusée par le système scolaire initial, la formation continue apparaît à son tour comme un instrument d'exclusion et d'accroissement des inégalités existantes. Dominicé (1998) propose néanmoins quelques solutions pour tenter de lutter contre l'exclusion des adultes peu formés :

- procéder à une analyse fine et ciblée de la demande de formation continue, qui seule peut permettre aux offres d'atteindre le public concerné et de se révéler utile ;
- préserver le débat portant sur les finalités de l'éducation et une réflexion éthique de la part des formateurs ;

- prendre en compte l'apprenant en tant qu'individu, avec son histoire personnelle et ses expériences antérieures ;
- miser sur « les domaines de la réorientation appuyée sur un bilan, d'un temps de congé-formation bénéficiant d'un accompagnement, d'une réinsertion professionnelle et sociale envisagée comme pratique éducative [...] » (Dominicé, 1998, p. 151).

Ce faisant, il veut avant tout imposer l'idée que l'exclusion n'est pas une fatalité, malgré les constats actuels plutôt négatifs. Certaines de ses propositions montrent la nécessité d'un accès pour tous à des analyses de besoins et bilans de compétences réguliers, ainsi que d'une généralisation des processus de validation des acquis de l'expérience et d'approche expérientielle en formation.

2. L'adulte en situation de formation

Après quelques premiers éléments qui nous ont permis de mieux cerner la situation de l'adulte d'aujourd'hui dans sa globalité, ce deuxième chapitre est consacré à l'un des aspects les plus significatifs de la vie de l'adulte : la formation continue et les situations d'apprentissage spécifiques qui s'y rattachent. Dans un premier temps, nous donnerons quelques éclaircissements sur la terminologie utilisée en matière de formation des adultes et mettrons en évidence les principaux enjeux actuels dans ce domaine. Dans un deuxième temps, nous expliquerons le fonctionnement général du processus d'apprentissage puis nous soulignerons les spécificités de l'apprentissage adulte. Enfin, nous nous intéresserons au concept de « rapport au savoir » ainsi qu'aux implications de cette notion dans le champ de la formation continue.

2.1. La formation des adultes

2.1.1. Eclaircissements sur la terminologie

De nos jours, les questions liées à la formation des adultes apparaissent non seulement dans le monde du travail, mais aussi dans les domaines les plus variés, que ce soit lors de débats politiques, par le biais des campagnes de sensibilisation (notamment pour la lutte contre l'illettrisme) ou dans des articles de presse ; pas besoin donc d'exercer une activité professionnelle pour s'y trouver régulièrement confronté. Pourtant, ce contact fréquent ne suffit pas toujours à lever la confusion qui règne quant à la terminologie utilisée par les

différents acteurs. Nous allons donc tenter d'éclaircir les notions clés propres au champ de la formation des adultes.

En voici tout d'abord une définition relativement ouverte proposée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2003) : « La formation des adultes englobe l'ensemble des processus d'apprentissage qui permettent aux adultes de développer leurs capacités, d'augmenter leurs connaissances et d'améliorer leurs qualifications générales et professionnelles, ou de prendre une orientation nouvelle qui corresponde mieux à leurs propres besoins et à ceux de la société qui les entoure. » (p. 1)

L'autre notion usuelle est celle de « formation continue ». Les auteurs du rapport du CSRE⁸ (2004) proposent d'y classer « toute forme d'apprentissage organisé (de façon formelle, non formelle ou informelle), effectué à l'issue d'une formation initiale » (p. 13). Quant à Dubar et Gadéa (2000), ils estiment que la formation continue peut aussi être appelée post-scolaire, étant donné qu'elle se situe dans le prolongement de la formation de base et vise donc un public sorti du système scolaire initial ; ils considèrent ces deux termes comme interchangeables. La CDIP (2003) note que « dans la formation éducationnelle comme en théorie, les notions formation des adultes et formation continue sont considérées aujourd'hui comme des synonymes » (p. 1).

On a quelquefois tenté de diviser la formation continue en deux types bien spécifiques : la formation professionnelle, qui définirait son public cible et son contenu en référence au monde du travail, et la formation générale, qui regrouperait les cours les plus divers sans référence particulière à une activité professionnelle. Toutefois, cette distinction restant difficile à saisir dans la pratique, la plupart des enquêtes et recherches préfèrent se fier au critère « subjectif », c'est-à-dire qu'« un cours est considéré comme professionnel si la personne interrogée le qualifie comme tel » (OFS⁹, 2001, p. 14). Dès lors, ce sont les raisons qui poussent l'adulte à suivre un cours qui vont déterminer son orientation professionnelle ou générale.

A partir de maintenant, nous utiliserons indifféremment le terme de formation des adultes ou de formation continue, les considérant comme synonymes ; en revanche, nous laisserons de côté l'appellation formation post-scolaire. De plus, nous entendrons désormais par « formation continue générale» tous les cours suivis principalement pour des motifs d'ordre

⁸ Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation

⁹ Office fédéral de la statistique

non professionnel et par « formation continue professionnelle » toute formation se situant dans un contexte professionnel ou étant liée à l'exercice d'une fonction ; comme nous l'avons dit précédemment, cette même distinction apparaît dans le rapport de l'OFS (2001).

On trouve également dans la littérature actuelle le concept de « lifelong learning », de plus en plus utilisé dans le contexte international, notamment par l'OCDE¹⁰. Le rapport du CSRE (2004) définit ce concept comme encore plus global que celui de formation continue, car il se réfère à « la totalité des formes d'apprentissage durant tout le cycle de vie » (p. 13). A noter encore qu'il recouvre tous les modes de formation et d'apprentissage, du plus formel au plus informel.

Dans le présent travail, ce terme sera surtout utilisé pour désigner l'idéal global de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous qui prend en compte tous les modes de formation, y compris informels.

Quant aux expressions « éducation des adultes » et « formation des adultes », elles peuvent paraître, au premier abord, interchangeables. Malgré tout, Boutinet (2000) rappelle la question centrale qui engendre la distinction entre logique éducative et logique formative : les adultes apprennent-ils de façon similaire ou différente par rapport aux enfants ? Si l'on conclut à une similarité des modes d'apprentissage des enfants et des adultes, alors on parlera d'éducation des adultes dans le sens d'une éducation tout au long de la vie et on délaissera le concept de formation ; si l'on reconnaît en revanche une différenciation plus ou moins radicale dans les modes d'apprentissage en fonction de l'âge, alors on gardera le terme de formation spécifique à la vie adulte que l'on opposera à l'éducation initiale des enfants.

Dans les défis auxquels l'adulte se trouve aujourd'hui confronté, Boutinet (2000) note que l'obsolescence généralisée des savoirs constitue un enjeu majeur, car l'individu se trouve contraint à une réactualisation et une réorientation continue de ses apprentissages antérieurs. Dès lors, il ne peut survivre que s'il se campe dans une position de perpétuel apprenant et qu'il s'engage dans un retraitement continu de ses repères cognitifs ; cette opération va se faire principalement par le biais de la formation continue. Or, face à des adultes fragilisés à la recherche de repères et de la maîtrise des nouveaux codes et langages, Boutinet (2000) fait observer que cette formation semble avant tout palliative : « La formation dispensée délaisse le strict perfectionnement ou l'acquisition de nouvelles compétences ; elle s'apparente

¹⁰ Organisation de coopération et de développement économiques

davantage à une éducation permanente destinée à promouvoir les conditions existentielles d'autonomie des stagiaires » (p. 187). Alors qu'on insiste toujours sur la nécessité, pour chacun, de réactualiser ses connaissances et savoir-faire, la formation continue paraît aujourd'hui surtout offrir à l'adulte une possibilité de s'adapter aux changements rapides qu'il doit affronter.

A l'avenir, j'utiliserai de préférence le terme de formation, car il me semble important de prendre en compte les particularités des logiques d'apprentissage de l'adulte, fondées sur ses connaissances et ses expériences antérieures. Mais ce choix ne doit pas faire oublier les implications de tout acte de formation dans une sorte d'« éducation tout au long de la vie » ; en effet, dans le contexte actuel, les adultes semblent avoir réellement besoin des nouveaux outils et des stratégies innovantes que la formation continue peut leur apporter.

2.1.2. Principaux enjeux actuels

Lors de la publication des résultats d'une étude comparative internationale, Bélanger et Tuijnman (1997) ont explicité le contexte dans lequel les questions de formation des adultes s'inscrivaient aujourd'hui. Globalisation et mondialisation, internationalisation des flux migratoires, vieillissement des populations, émergence des nouvelles technologies (TIC¹¹), élévation des taux de chômage, nouvelles exigences de flexibilité, pluralisme des cultures, nouveaux modes d'organisation de la famille et de la vie privée : la société doit faire face à de nombreux changements par lesquels les populations défavorisées sont souvent les premières et les plus gravement touchées. Ainsi, la question de la formation initiale et continue se trouve au centre des préoccupations : « Because knowledge, skills and educational and occupational qualifications are powerful factors in determining access to good jobs with adequate pay, initial and adult education are necessary components in any strategy for improving the quality of life of disadvantaged populations. [...] education, training, and adult learning more generally have a major role to play in complementing existing social insurance provisions. » (Bélanger & Tuijnman, 1997, pp. 6-7)

De nos jours, l'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) est promu par les pouvoirs publics en tant que stratégie pour atteindre une série d'objectifs sociaux et économiques : en encourageant le développement de l'individu, ils espèrent pouvoir assurer la

¹¹ Technologies de l'information et de la communication

cohésion sociale et la pérennité des traditions démocratiques. Du côté des citoyens, de nombreuses personnes ayant connu une scolarité initiale difficile nourrissent de grands espoirs de « deuxième chance » par le biais de la formation continue. Mais il faut relever que les attentes des apprenants face à la formation continue vont aujourd'hui bien plus loin que le seul besoin de rattrapage scolaire. En effet, les sociétés actuelles ne sont plus seulement « cognitives », fondées sur la connaissance : on assiste de nos jours à l'émergence de « reflexive societies » (Bélanger & Tuijnman, 1997, p. 9) exigeant de nouvelles compétences de la part des citoyens. Et cette mutation, qui touche toutes les sphères de la vie de l'individu, nécessite d'autres politiques de formation que celles mises en place jusqu'à maintenant, à savoir des stratégies axées davantage sur la flexibilité et l'autonomie, proposant des programmes de formation des adultes complets et polyvalents. Il s'agit, selon Bélanger et Tuijnman (1997), de replacer la personne au centre des préoccupations, de privilégier l'apprenant en tant qu'acteur avec ses connaissances, ses compétences, ses initiatives, sa créativité.

Josso (1996), pour sa part, analyse l'acte d'apprendre sous l'angle de ses impacts individuels et socioculturels, et plus précisément de l'articulation de ces deux aspects. Tout comme Bélanger et Tuijnman (1997), elle met l'accent sur les nombreuses « mutations culturelles » auxquelles les systèmes, les organisations et les institutions doivent faire face de nos jours et auxquelles ils n'étaient pas préparés ; c'est pourquoi, à l'heure où l'on insiste sur l'individualisation nécessaire des processus éducatifs, il lui semble également urgent de concevoir des programmes de formation qui puissent répondre aux besoins de la société : « Ainsi l'apprenant doit gérer de concert sa logique personnelle et la dimension sociale de son engagement. Se former et se transformer en tant que personne, se former et se transformer en tant que professionnel et/ou en tant qu'acteur socioculturel. » (Josso, 1996, p. 90) Postulant l'interaction constante entre société et individu, Josso (1996) souligne que « l'évolution des rôles, des fonctions, des responsabilités, des conceptions, des places qui affectent toutes les professions transforment la responsabilité professionnelle individuelle de l'apprenant en responsabilité civique collective » (p. 90).

Enfin, selon Pont (2004), il est de nos jours acquis pour la plupart des gouvernements que l'éducation est profitable au développement global (personnel, professionnel et social) des individus. De même, ils reconnaissent que la formation des adultes peut apporter une contribution importante sur plusieurs plans : « greater equity and social cohesion, better

labour market outcomes, the development of democratic values, and improvement of skills to participate in the economy » (Pont, 2004, p. 37). Plus précisément, Pont (2004) identifie plusieurs types de besoins des apprenants adultes, auxquels les programmes de formation continue se doivent aujourd'hui de répondre au mieux :

- mise à niveau et « seconde chance » dans l'acquisition des connaissances de base (ex : la lutte contre l'illettrisme qui permet aux apprenants de maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul) ;
- amélioration des compétences utiles sur le plan professionnel (ex : la maîtrise des nouvelles technologies, l'acquisition de nouvelles compétences relatives au poste occupé ou convoité) ;
- réponse à des besoins spécifiques (ex : l'« apprentissage » d'une nouvelle langue et culture pour les populations migrantes) ;
- développement personnel et social (qui permet l'acquisition de compétences et valeurs démocratiques, la formation de liens sociaux, ...).

Finalement, il apparaît que l'engagement des citoyens en formation continue porte en même temps sur des enjeux sociaux, économiques et politiques.

2.2. Le processus d'apprentissage

D'une manière très générale, Aumont et Mesnier (1995) rappellent que le terme « apprendre » vient du latin populaire « apprendere », déformation de « apprehendere » qui signifie « saisir » ; apprendre, c'est donc se saisir (par l'esprit) d'un objet de connaissance, c'est se confronter à un savoir qu'on a le projet de faire sien, d'appréhender, de s'approprier. Plus précisément, ils définissent ainsi le concept d'apprentissage : « apprendre » ne signifie ni « être enseigné »¹², ni « savoir » ou « savoir faire » (ces termes définissent le résultat de l'apprentissage) ; en revanche, l'apprentissage consiste à la fois en un rapport direct et autonome à un objet à connaître et en une action menée librement par l'apprenant.

Nous allons tout d'abord parler du rôle des représentations dans l'apprentissage, ainsi que des deux mécanismes fondamentaux sur lesquels il s'appuie (assimilation et accommodation). Nous évoquerons ensuite les spécificités de l'apprentissage adulte, avec un accent particulier sur l'importance de l'expérience et de la trajectoire de l'apprenant.

¹² La distinction est fondamentale : « Le formateur ou l'enseignant n'« apprend » pas aux élèves quoi que ce soit. Il ne peut que favoriser les démarches d'apprentissage en proposant des contenus et des méthodes. » (Aumont & Mesnier, 1995, p. 36)

2.2.1. Le rôle des représentations

Il est de nos jours largement admis que l'apprenant n'est pas une « table rase », mais qu'il aborde, quel que soit son âge, les nouveaux apprentissages avec des connaissances préalables plus ou moins précises concernant l'objet à connaître. Pour répondre à la question du rôle de ces « représentations », Bourgeois et Nizet (1999) en donnent pour commencer deux conceptions possibles : elles peuvent être considérées soit comme des images trompeuses du réel qui viennent parasiter le processus d'apprentissage, soit comme le matériau de base indispensable à la construction des nouvelles connaissances.

A la suite d'autres chercheurs, Giordan et de Vecchi (1987, in Bourgeois & Nizet, 1999) proposent une « troisième voie » qui se situe entre les deux conceptions développées auparavant. Ces auteurs pensent que l'apprentissage se développe à la fois avec et contre les représentations du sujet, que l'apprenant doit en même temps s'appuyer sur ses connaissances préalables mais sans hésiter à les remettre en question. Cette approche constructiviste place l'activité cognitive du sujet au centre du processus d'apprentissage : « confronté à une situation donnée [...], le sujet va activer une structure de connaissance préexistante, stockée en mémoire à long terme, à partir de laquelle il va [...] sélectionner l'information disponible (les stimuli), la traiter et l'organiser pour lui donner un sens. Et c'est enfin sur la base de cette construction mentale de la situation qu'il va déterminer la réponse à produire dans cette situation. » (Bourgeois & Nizet, 1999, pp. 31-32). Mais cette opération ne suffit pas pour conduire à un apprentissage : encore faut-il que les nouveaux éléments viennent modifier les structures de connaissances qui ont été activées. Or, cette transformation ne peut avoir lieu que si la confrontation des structures existantes avec les informations nouvelles est suffisamment significative (= conflit cognitif). « Stabilité et plasticité des connaissances, tels sont, dans la perspective constructiviste, les deux aspects fondamentaux et indissociables de l'adaptation du sujet à son environnement. » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 34)

A l'issue de ce développement, il apparaît clairement que l'apprentissage s'effectue à la fois avec et contre les connaissances préalables du sujet, autrement dit que les représentations constituent la base sur laquelle l'apprenant va s'appuyer pour réaliser ses apprentissages mais qu'il devra sans cesse les remettre en question pour pouvoir incorporer de nouveaux éléments.

2.2.2. Deux mécanismes fondamentaux : l'assimilation et l'accommodation

Toujours inspirés par la théorie constructiviste de Piaget, Bourgeois et Nizet (1999) proposent un modèle théorique général qui considère l'apprentissage en tant que processus de construction des connaissances. Son concept central est celui d'« équilibration », c'est-à-dire qu'il y a une recherche dynamique continue d'équilibre entre le sujet et son milieu. « Ce processus est lui-même constitué de deux processus fondamentaux, distincts mais fonctionnellement indissociables : l'« assimilation » et l'« accommodation ». » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 53) L'assimilation est le mécanisme par lequel un élément de l'environnement est incorporé dans une structure existante chez le sujet, appelée « structure d'accueil », à condition que celle-ci ne soit pas détruite mais conservée en tant que structure organisée ; ici, c'est le sujet qui agit sur son milieu, car l'individu sélectionne, traite, interprète l'information fournie avant de l'incorporer dans une structure existante. L'accommodation est le processus par lequel la structure d'accueil du sujet se trouve modifiée par les éléments nouveaux de l'environnement ; ici, c'est le milieu qui agit sur le sujet, car les informations qu'il lui fournit viennent progressivement transformer une structure existante en une structure nouvelle, plus adaptée aux caractéristiques de l'élément à incorporer. Assimilation et accommodation constituent donc deux mécanismes intrinsèquement liés et tous deux nécessaires à l'équilibre constamment recherché par l'individu. Un conflit entre les structures existantes et les éléments inédits fournis par l'environnement va déclencher la recherche d'un nouveau point d'équilibre temporaire à travers un processus de régulation.

Voici quelques observations de Bourgeois et Nizet (1999) quant à la pertinence de cette théorie dans une situation de formation :

- Une structure d'accueil adéquate doit être disponible chez l'apprenant pour l'assimilation de données nouvelles (ceci fait référence à la question des prérequis).
- Les dispositions et la motivation de l'apprenant entrent en jeu dans l'activation de cette structure d'accueil au moment opportun.
- L'information fournie à l'apprenant doit être assimilable par lui, l'enseignant ou le formateur doit rendre assimilable le contenu qu'il veut transmettre (ceci fait référence à l'adéquation des formations aux caractéristiques des apprenants).
- Le conflit cognitif entre anciens et nouveaux éléments étant le moteur de la construction des connaissances, il s'agit donc de multiplier les occasions d'occurrence de tels conflits dans la situation de formation. Deux facteurs peuvent affecter les probabilités

d'émergence d'un conflit : les dispositions de l'apprenant (il doit être placé « en condition » pour pouvoir s'ouvrir à la remise en question de certaines structures de connaissances) et la dynamique du groupe (c'est-à-dire les interactions entre apprenants).

2.2.3. Les spécificités de l'apprentissage adulte

Au regard des quelques aspects développés jusqu'ici, l'apprentissage adulte ne semble pas se différencier de manière fondamentale des processus d'acquisition de nouvelles connaissances qui ont lieu pendant les autres phases de la vie. En effet, le rôle des représentations, ainsi que l'interaction des processus d'assimilation et d'accommodation, interviennent au cours de l'apprentissage, quel que soit l'âge de l'individu.

Un premier aspect apparaît pourtant comme très spécifique de l'apprentissage adulte : c'est le rôle de l'expérience. Contrairement à un enfant ou à un adolescent, un adulte a déjà vécu de multiples expériences par rapport auxquelles il peut avoir un certain recul, raison pour laquelle il sera davantage capable de réaliser un véritable apprentissage expérientiel. Loin d'être une réalité nouvelle – l'homme a de tout temps su tirer profit de ses expériences –, la formation expérientielle revêt toutefois une importance grandissante dans une société comme la nôtre, qui met l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie et exige des personnes une adaptation rapide et constante (aux TIC, par exemple).

Landry (1989) pose deux conditions nécessaires pour qu'une formation puisse être qualifiée d'expérientielle : le contact direct et la possibilité d'agir. Ces deux éléments permettent de différencier clairement l'apprentissage expérientiel du processus habituel d'assimilation des informations, qui passe généralement par un intermédiaire et ne permet en principe pas la mise en application immédiate des connaissances acquises. Reprenant l'approche de Landry (1989), Pineau (1991) définit la formation expérientielle comme une formation par contact direct mais réfléchi : par contact direct, « c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse » (p. 29) ; par contact réfléchi, pour souligner la dimension cognitive et l'aspect auto-réflexif de l'apprentissage expérientiel. Pineau (1991) propose ensuite une théorie tripolaire de la formation, qui explique comment l'individu apprend et évolue à partir de ses expériences ; les trois pôles de sa théorie sont l'autoformation (relation à soi-même), l'écoformation (relation aux choses, à l'environnement) et la coformation (relation aux autres).

Un deuxième aspect spécifique à l'apprentissage adulte réside dans l'importance tout à fait centrale du « projet de formation », qui s'articule autour de deux dimensions : conative et cognitive. Comme l'ont montré Bourgeois et Nizet (1999), la dimension conative « suppose une mobilisation d'énergie finalisée par un désir, une volonté, un besoin de changement qui lui donne sens, c'est-à-dire, une signification et une direction » (p. 36) ; la dimension cognitive décrit le projet de formation comme « une construction mentale, une représentation ou plutôt, un ensemble articulé de représentations, qui finalisent l'action de formation » (p. 38). Dans chacune des dimensions, le projet de formation s'inscrit dans une double perspective de changement, soit à l'intérieur et en dehors du champ de la formation : les changements escomptés au niveau des connaissances sont finalisés par des enjeux situés à un niveau plus large (psychologiques, socio-affectifs, professionnels, sociaux, idéologiques, etc.) ; cette perspective de changement sur plusieurs plans va déterminer à la fois l'investissement d'énergie dans la formation (dimension conative) ainsi que le choix des ressources et stratégies pour atteindre les objectifs de la formation (dimension cognitive).

2.3. Le rapport au savoir et à la formation

2.3.1. Les concepts de « savoir » et de « rapport au savoir »

En 1997, Charlot s'est intéressé à la question de l'échec scolaire : pourquoi certains élèves sont-ils en échec à l'école et pourquoi cet échec est-il plus fréquent dans les familles populaires que dans d'autres familles ? La spécificité de ses travaux a été d'aborder cette problématique en termes de rapport au savoir et à l'école.

Définissant le savoir comme « de l'information appropriée par un sujet » (p. 70), Charlot (1997) met en exergue la notion fondamentale qui apparaît quand on parle de savoir, c'est-à-dire la notion de relation : le savoir est un rapport entre un apprenant et des informations objectives qu'il va s'approprier. Par la notion de rapport au savoir, Charlot (1997) désigne le rapport du sujet à « l'apprendre ». Il souligne que tout rapport au savoir comporte une importante dimension identitaire : « Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997, pp. 84-85).

Finalement, l'auteur résume ainsi son propos : « Analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres. Analyser le rapport

au savoir, c'est analyser un rapport symbolique, actif et temporel. Cette analyse porte sur le rapport au savoir d'un sujet singulier inscrit dans un espace social » (Charlot, 1997, p. 91)

Il apparaît ici que le rapport au savoir n'est pas une donnée fixe et identique pour tous, mais qu'il diverge d'un apprenant à l'autre, en fonction de ses repères propres et du milieu dans lequel il évolue. Nous allons maintenant nous intéresser brièvement aux enjeux liés à cette pluralité des types de rapport au savoir et à la formation.

2.3.2. Des rapports différenciés au savoir et à la formation

Après ces quelques précisions théoriques, Charlot (1997) soulève la question des missions de l'éducation, dont l'une des principales est la suivante : l'éducation doit permettre à l'enfant de construire un certain type de rapport au monde et au savoir qui lui permettra de développer au mieux les potentialités de l'esprit humain, c'est-à-dire de développer au mieux l'usage de la raison. C'est dans cette problématique qu'il met en évidence les spécificités des familles populaires (Charlot, 1997, p. 76) :

Si la Raison est virtuellement présente en chaque homme son usage ne devient optimal que par l'éducation – par une éducation qui permet de découvrir une autre forme de rapport au monde que celle qui est construite au quotidien dans les familles populaires. Refuser de prendre en compte les difficultés spécifiques que doivent affronter les enfants des familles populaires pour accéder à l'usage optimal de la Raison, c'est en fait leur refuser l'accès à cet usage [...].

L'auteur fait ici remarquer que les familles construisent, selon leur classe sociale, des types de rapport au savoir différents : les familles aisées valorisent davantage l'usage de la raison et le développement de la « culture savante » que les familles populaires. Le modèle scolaire dominant correspondant à celui des familles socialement favorisées, l'éducation a donc pour rôle, selon Charlot (1997), de permettre aux élèves issus de milieux modestes de découvrir un autre type de rapport au savoir semblable à celui développé dans les milieux plus aisés, autrement dit de combler l'écart entre les enfants d'origine sociale différente. Malgré tout, il faut souligner que l'école ne parvient pas toujours à ses fins. En effet, elle a tendance à ne pas suffisamment prendre en compte la différence de départ qui existe, en termes de rapport au savoir, entre les élèves issus de milieux différents et en vient donc souvent à creuser davantage le fossé entre les enfants au lieu de permettre leur rapprochement. Finalement, la cause principale de l'échec scolaire de certains enfants issus de milieux modestes serait

l'incapacité de l'école à leur faire découvrir un type de rapport au savoir différent de celui construit à la maison et davantage axé sur l'usage de la raison.

Bien que les propos de Charlot (1997) traitent du rapport au savoir des enfants, ils représentent néanmoins une base de réflexion intéressante pour la problématique de ce mémoire. En partant de l'idée selon laquelle le rapport au savoir et à l'école d'un enfant dépend en partie du niveau socioculturel de sa famille, on peut aisément concevoir que le parcours scolaire et le niveau de qualification d'un individu, ainsi que sa position sociale et professionnelle, influencent son rapport au savoir et à la formation. C'est pourquoi il semble cohérent d'analyser la différence de participation à la formation continue en terme de rapport au savoir et à la formation : les personnes faiblement qualifiées (ayant généralement un emploi précaire, un revenu modeste et une situation sociale difficile) posséderaient un type de rapport au savoir éloigné de celui requis dans les programmes de formation. Ce décalage pourrait expliquer pourquoi les adultes de faible niveau de qualification suivent moins de cours que les personnes mieux formées.

Quant à Dubar et Gadéa (1998), ils reprennent la typologie des formes identitaires développée par Dubar (1991) et synthétisée dans le tableau 1. Ils montrent qu'à chacune des quatre formes identitaires correspond un type spécifique de rapport au savoir, qui détermine la manière dont l'individu se positionne face à l'engagement en formation continue.

Les individus possédant une « identité de hors-travail » sont caractérisés par un désir de stabilité dans leur activité professionnelle, qui évolue avec les années en crainte de perdre leur emploi. Ils ont généralement fondé leur rapport au savoir sur l'acquisition de connaissances pratiques leur permettant de maîtriser leur travail. Dès lors, la formation continue représente une notion largement étrangère à leur expérience vécue et à leur univers de croyance ; ils l'envisagent comme un retour aux études à la fois peu probable et peu désiré. Ces personnes se situent en même temps dans une logique d'exclusion et d'auto-exclusion de la formation continue ; d'un côté, elles en sont exclues du fait de leur faible niveau de qualification, d'un autre côté, elles la fuient car elle est porteuse de définitions négatives d'eux-mêmes. L'identité d'« exécutant stable » recherchée par ces individus est menacée par le modèle de la compétence, car celui-ci instaure une nouvelle norme – autonomie, responsabilité, esprit d'équipe – à laquelle ils ne sont pas préparés.

Les personnes qui peuvent se définir et s'affirmer en premier lieu par leur activité professionnelle possèdent une « identité de métier ». Leur rapport au savoir est fondé sur la maîtrise d'un certain nombre de savoirs opératoires et de connaissances techniques. Ils croient

en un modèle promotionnel fondé à la fois sur l'expérience professionnelle et sur la formation, qui offre des chances de progression cohérentes en fonction du parcours de l'individu. Dès lors, la formation continue (et surtout le perfectionnement des connaissances techniques et professionnelles) est vue avant tout comme un outil de promotion.

Les individus possédant une « identité d'entreprise » sont généralement fortement impliqués dans leur travail et prêts à s'engager activement dans les actions de formation lancées à l'intérieur de l'entreprise ; ils misent sur la mobilité interne et aspirent à une évolution dans la hiérarchie. Ils valorisent plutôt les savoirs organisationnels, transversaux, pluridisciplinaires, qui leur permettent d'évoluer au mieux dans l'entreprise. Par leur engagement volontaire en formation, ils veulent démontrer leur bonne volonté et attendent une reconnaissance de la part de leurs supérieurs. La formation continue est considérée comme un moyen de réaliser leurs objectifs professionnels. L'« identité d'entreprise » peut être menacée par la situation de crise actuelle et le « freinage des carrières » constaté de manière assez générale.

Les personnes dont l'espace d'identification n'est pas celui de l'entreprise mais un réseau plus ou moins dense de relations extérieures possèdent une « identité de réseau ». Misant sur des mobilités externes, elles se situent dans une logique de projet personnel et valorisent les formations supérieures et diplômantes. Leur dynamique identitaire vise l'ascension sociale, la formation continue est vue comme un moyen de réaliser leurs objectifs personnels. Ces personnes considèrent l'engagement en formation comme relevant de l'initiative individuelle de chacun ; elles font état d'efforts volontaristes de formation et se déclarent prêtes à en assumer les coûts et les risques. L'« identité de réseau » s'adapte assez bien aux exigences des entreprises envers les salariés quant à leur investissement dans les programmes de formation continue.

Finalement, il apparaît que l'« identité de hors-travail » et l'« identité de métier » sont plus gravement touchées par l'émergence des nouvelles politiques de formation, alors que l'« identité d'entreprise » et l'« identité de réseau » s'adaptent mieux aux nouveaux modèles imposés aux employés. Dubar et Gadéa (1998) notent encore que c'est à l'« identité de réseau » que l'avenir semble le plus favorable et que les autres formes identitaires seront vraisemblablement contraintes, à plus ou moins long terme, d'évoluer dans cette même direction.

3. La participation des adultes à la formation continue

« Pourquoi et comment des adultes se décident-ils à entrer en formation ? Cette double question, posée et développée il y a déjà plus de vingt ans, demeure toujours d'actualité [...] » (p. 27) Dans son introduction, Demol (1995) marque bien l'intérêt, déjà ancien mais sans cesse réactivé, pour les questions liées à l'engagement des adultes en formation. Nous allons les aborder dans ce chapitre à travers différents thèmes :

- la motivation : après quelques définitions, nous suivrons la démarche de Carré (2000) qui traite à la fois des processus et des contenus de la motivation, ainsi que du lien entre motivation et rapport à la formation ;
- la trajectoire personnelle de l'apprenant : nous verrons avec Bourgeois et Nizet (1999) à quel point elle constitue l'un des éléments clés de l'entrée de l'adulte en formation et de son engagement dans le processus d'apprentissage proprement dit ;
- les facteurs déterminants de l'engagement en formation : à partir des résultats de deux études présentées par Demol (1995) ainsi que par Doray et Arrowsmith (1997), nous tenterons d'identifier les éléments qui font qu'un individu participe ou non aux programmes de formation des adultes ;
- les principales implications des résultats de l'étude de Doray et Arrowsmith (1997) sur les politiques de formation continue.

3.1. La motivation à l'engagement en formation

Pour le sens commun, le terme de motivation représente « ce qui pousse à l'action ». Afin de donner de ce concept une définition scientifique plus précise, nous reprenons celle de Vallerand et Thill (1993, in Carré, 2000), pour lesquels la motivation constitue un « construit hypothétique censé décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 268). Nous allons maintenant suivre la démarche élaborée par Carré (2000) qui traite successivement des processus de la motivation puis des contenus de la motivation.

Dans le premier volet consacré aux processus, Carré (2000) présente quelques théories de la motivation qui s'inscrivent dans le paradigme de la psychologie cognitive « chaude » ; cette dernière représente une nouvelle orientation socio-cognitive dont la particularité est de donner une place au registre conatif¹³ à côté des registres traditionnels (cognitif et affectif).

Il commence par quatre modèles qui identifient les explications élaborées par les sujets pour tenter de comprendre le fonctionnement du monde :

- La théorie du locus de contrôle indique la tendance des sujets à interpréter ce qui leur arrive soit de manière interne (les événements sont dus avant tout à leurs propres actions), soit de manière externe (ils sont dus essentiellement au hasard ou aux autres).
- La théorie des attributions causales analyse les causes que les gens attribuent aux événements selon leur degré d'internalité (locus de contrôle interne ou externe) et leur niveau de stabilité/contrôlabilité (les causes des événements sont perçues comme plus ou moins stables et plus ou moins contrôlables par l'individu).
- La théorie de la résignation apprise détaille cet état, parfois proche de la dépression, dans lequel se trouve un individu lorsqu'il fait l'expérience répétée d'événements négatifs quels que soient ses comportements : il apprend graduellement non seulement à ne plus réagir, mais également que toute réaction est inutile.
- La théorie de l'auto-efficacité illustre le rôle des convictions que les sujets se forment quant à leurs compétences.

Carré (2000) met ensuite en évidence une série de théories proches, regroupées sous le terme de « VIE », qui présentent la motivation à l'engagement en formation comme la résultante de trois éléments : la valence = importance que l'individu attribue à l'atteinte du résultat final qui sous-tend le projet de formation (ex : obtenir un nouveau poste) ; l'instrumentalité = probabilité perçue par le sujet d'atteindre le résultat final (ex : le poste visé) en cas de réussite de la formation ; l'expectation = probabilité que le sujet s'accorde de réussir dans sa formation (sentiment d'auto-efficacité).

Enfin, il s'intéresse à la théorie développée par Deci et Ryan (1985, in Carré, 2000), qui considèrent la motivation comme la résultante de deux besoins humains : premièrement, la perception de compétence, qui correspond à l'impression du sujet d'être capable de réaliser certaines performances souhaitées (c'est l'inverse de la résignation) ; deuxièmement, le

¹³ Le registre conatif se réfère à la notion de volonté. Il souligne la capacité de l'individu de choisir et d'orienter des conduites finalisées et organisées.

sentiment d'autodétermination ou d'autonomie, c'est-à-dire l'impression du sujet d'être à l'origine de ses actions, de pouvoir faire ses propres choix.

A partir des diverses théories présentées, Carré (2000) met en évidence trois notions qui semblent particulièrement déterminantes pour la motivation de l'adulte et son engagement en formation :

- les représentations de l'avenir que le sujet se construit au fur et à mesure de son développement ;
- les perceptions de compétence par rapport à l'action envisagée (sentiment d'auto-efficacité, expectation), alors qu'un sentiment d'incompétence risque d'entraîner la résignation ;
- l'autodétermination (locus de contrôle interne/externe, stabilité/contrôlabilité des causes des événements), c'est-à-dire le sentiment d'autonomie et de libre choix que le sujet perçoit par rapport à ses comportements.

Dans le second volet de sa démarche, Carré (2000) analyse les contenus de la motivation. Il propose un modèle descriptif des orientations motivationnelles et des motifs d'engagement des adultes en formation. On peut ainsi appréhender l'orientation de la motivation à se former selon deux axes :

- | | | |
|---|----|---|
| • orientation intrinsèque | ou | orientation extrinsèque |
| les résultats de la formation sont attendus dans le fait même d'être en formation | | les résultats de la formation sont attendus en-dehors de la formation |
| • orientation vers l'apprentissage | ou | orientation vers la participation |
| la participation à la formation vise l'acquisition de contenus | | la participation à la formation constitue un but en soi |

De même, les motifs d'engagement en formation peuvent être subdivisés en deux catégories :

- les motifs intrinsèques : participer à une formation pour s'approprier des savoirs, pour nouer des contacts sociaux, pour le plaisir, etc. ;
- les motifs extrinsèques : participer à une formation pour des avantages de type économique, sous l'injonction d'autrui, pour acquérir des compétences nécessaires à la réalisation d'activités dans le champ du travail ou en dehors du champ du travail, pour améliorer son image de soi/opérer une transformation identitaire, pour acquérir les compétences nécessaires à la réalisation d'un projet professionnel précis, etc.

Pour terminer, Carré (2000) explicite la relation entre les concepts de motivation et de rapport à la formation : la motivation représente selon lui la « dimension dynamique du rapport à la formation » (p. 268) ; elle porte en même temps sur les aspects conatifs (volonté, projet), cognitifs (traitement de l'information, mémoire) et affectifs (sentiments, émotions) de ce rapport. Il note également que « le processus et le contenu de la motivation régissent le rapport individuel à la formation sous au moins trois aspects : l'engagement, l'apprentissage et la persistance » (p. 284). Ainsi, la combinaison de différents motifs d'engagement avec les autres aspects du processus de la motivation (représentations de l'avenir, sentiments de compétence et d'autodétermination) détermine les dispositions de l'individu au démarrage d'une formation. De même, on connaît les effets des facteurs motivationnels sur l'attention, la concentration et la mémoire, effets qui affectent à leur tour les performances d'apprentissage. Enfin, la motivation agit sur la persistance ou l'abandon de la formation, à travers diverses stratégies d'implication dans le processus de formation (ou au contraire de désengagement). « Plus généralement, et de façon transverse aux conduites d'engagement, d'apprentissage et de persistance, la motivation régit en permanence le rapport du sujet à la formation, et le traduit en différentes « postures » plus ou moins « apprenantes » [...] » (Carré, 2000, p. 284).

3.2. L'importance de la trajectoire de l'apprenant

A ce stade de notre réflexion, il semble relativement évident que le processus de formation de l'adulte est largement influencé par son histoire personnelle. Les recherches de Bourgeois et Nizet (1999) montrent de manière plus précise que la trajectoire de l'apprenant constitue l'un des éléments clés à la fois de son entrée en formation et de son engagement dans le processus d'apprentissage proprement dit.

Premièrement, ces deux auteurs montrent que l'engagement en formation intervient le plus souvent dans des moments de mutation, de rupture d'équilibre, de « crise », c'est-à-dire dans des passages particuliers de l'histoire du sujet qui sont significatifs pour lui. C'est pourquoi ils rappellent l'importance, pour l'apprenant adulte, de l'élaboration d'un projet de formation : « La décision pour un adulte de s'engager dans un processus de formation est d'une manière ou d'une autre liée à un projet personnel, professionnel et/ou social. » (Bourgeois & Nizet, 1999, p. 126) Autrement dit, l'adulte attend naturellement de la formation certains bénéfices immédiats (savoirs, savoir-faire), mais ces attentes sont sous-tendues par des aspirations plus profondes s'inscrivant dans des enjeux plus larges (personnels, professionnels et/ou sociaux).

Deuxièmement, les résultats obtenus par Bourgeois et Nizet (1999) montrent que les différents sous-processus de la dynamique constructiviste de l'apprentissage (cf. 2.2.1. et 2.2.2.) sont influencés par l'histoire personnelle de l'apprenant de quatre façons :

- Le sujet construit progressivement des structures de connaissances qui vont servir de base pour de nouveaux apprentissages.
- Les expériences récentes vécues par l'apprenant et leur charge émotionnelle affectent la saillance et l'activation des structures d'accueil.
- L'histoire du sujet modifie la plasticité de ces structures, qui sont alors plus ou moins résistantes aux informations nouvelles, selon qu'elles sont plus ou moins fortement liées aux valeurs et identités de l'apprenant et qu'elles apparaissent comme plus ou moins pertinentes à ce moment-là de sa trajectoire.
- Les expériences positives réalisées par le sujet à la suite d'un apprentissage peuvent constituer un renforcement rétroactif de la structure de connaissances transformée par l'information nouvelle, si celle-ci lui permet de mieux fonctionner dans le monde qui l'entoure.

Finalement, il apparaît que la trajectoire personnelle de l'apprenant adulte, avec ses expériences positives et négatives, s'avère fortement déterminante de son processus de formation sur différents plans : elle affecte non seulement son engagement en formation, mais également la bonne marche du processus d'apprentissage et son évolution ultérieure.

3.3. Les facteurs déterminants de l'engagement en formation

La question des raisons qui poussent un individu à suivre un cours de formation continue peut être abordée sous deux angles différents mais complémentaires. D'un côté, certaines recherches se basent sur une démarche qualitative : on demande alors à des participants ce qui les a poussés à entreprendre leur formation. C'est l'optique choisie par Demol (1995) : il présente les résultats d'une étude comparative réalisée auprès de deux groupes de sujets qui se sont exprimés, à sept ans d'intervalle, à propos de leur entrée en formation (d'autres résultats de cette recherche seront énoncés ultérieurement, cf. point 4.1.1.). D'un autre côté, certaines études abordent cette problématique selon une approche quantitative ; on procède alors à des analyses statistiques entre certaines variables et la participation des adultes à la formation continue, dans le but d'identifier quels sont les facteurs déterminants de cette participation. Doray et Arrowsmith (1997) ont ainsi collaboré à une étude comparative internationale menée

par l'International adult literacy survey (IALS) et relative à l'entrée des adultes en formation dans différents pays de l'OCDE.

Nous allons tout d'abord présenter un tableau récapitulatif des éléments qui influencent l'entrée des adultes en formation (cf. tableau 2). Il synthétise les résultats obtenus dans l'étude relatée par Demol (1995) ainsi que par Doray et Arrowsmith (1997) selon leur approche respective. Nous passerons ensuite à la présentation détaillée des résultats de ces deux recherches ainsi qu'à quelques remarques complémentaires.

Tableau 2 : Facteurs déterminants de l'engagement des adultes en formation

	DEMOL Approche qualitative	DORAY & ARROWSMITH Approche quantitative	
		Population générale	Population active
Facteurs ayant des effets positifs sur l'engagement en formation	besoins personnels	niveau post-obligatoire de formation initiale	
	possibilités offertes par la formation	exercice d'une activité professionnelle	fonction professionnelle avec responsabilités de supervision limitées
	influences extérieures	mode de vie actif	
Facteurs ayant des effets négatifs sur l'engagement en formation		avancée en âge (sauf en Suède où cet élément ne semble jouer aucun rôle)	avancée en âge
			faible niveau de formation initiale
Facteurs ayant des effets variables sur l'engagement en formation		genre	
		niveau de formation des parents	
		cadre de vie	
		zone d'habitation	
			temps de travail
			secteur d'activité

3.3.1. Demol (1995) : une approche qualitative de l'entrée en formation

Selon les résultats de l'étude présentée par Demol (1995), la question générale « Qu'est-ce qui vous a fait prendre la décision d'entrer en formation ? » a reçu trois types de réponses qui indiquent trois facteurs déterminants :

- les besoins personnels (aspirations d'ordre personnel ou psychologique) ;
- les possibilités offertes par la formation (réalisation d'un projet professionnel, changement de statut professionnel et/ou social, changement de milieu professionnel) ;
- les influences extérieures (influences subies au moment d'entrer en formation, événement familial ou professionnel).

On peut naturellement observer de nombreuses combinaisons de réponses, notamment entre les aspirations personnelles et les possibilités offertes par la formation ; l'entrée en formation présente alors deux finalités complémentaires : satisfaction personnelle et utilité espérée.

A noter encore que, selon les résultats de cette étude, l'engagement en formation ne semble pas très fortement soumis à l'évolution du contexte socio-économique, car aucun changement important n'est survenu à ce propos entre les deux groupes de sujets : l'ordre hiérarchique des motivations exprimées reste identique et les variations sont très minimes.

3.3.2. Doray et Arrowsmith (1997) : une approche quantitative de l'entrée en formation

A l'aide des résultats obtenus lors d'une recherche comparative internationale menée par l'IALS, Doray et Arrowsmith (1997) ont tenté de montrer précisément quels individus entrent en formation et quels sont les facteurs déterminants de leur engagement, ainsi que d'identifier les schémas communs aux différents pays examinés.

Cette étude se base sur des données collectées à la fin 1994 auprès des pays de l'OCDE. Les pays retenus ici sont le Canada, les Etats-Unis, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède et la Suisse (parfois subdivisée en Suisse romande et Suisse alémanique selon les analyses). L'échantillon comprend des individus âgés de 16 à 64 ans ayant terminé leur formation initiale et engagés dans un programme de formation continue, soit 18'947 sujets qui représentent la population globale ; une sélection basée sur l'exercice d'une activité professionnelle permet de réduire l'échantillon à 12'658 sujets qui représentent la population active. Les résultats seront présentés séparément pour les deux groupes (population globale et population active).

Plusieurs variables indépendantes ont été relevées auprès des sujets de l'étude :

- genre, âge, cadre de vie (vivant seul ou à plusieurs), zone d'habitation ;
- niveau de formation initiale, niveau de formation des parents ;
- mode de vie actif ou passif, selon que l'individu fait partie ou non d'une association et selon le nombre d'heures passées devant la télévision ;
- temps de travail, position dans la hiérarchie de l'entreprise, secteur d'activité.

Les renseignements concernant la méthodologie utilisée par les auteurs ont volontairement été synthétisés au maximum afin de pouvoir se concentrer davantage sur les résultats obtenus, qui s'avèrent très intéressants.

Une première série de résultats concerne les schémas de participation des adultes à la formation continue pour la population globale. D'un côté, Doray et Arrowsmith (1997) notent des différences – plus ou moins importantes selon les paramètres examinés – entre les pays : par exemple, le taux global d'engagement en formation varie largement, allant de 14% en Pologne à 53% en Suède ; de même, certains facteurs n'ont pas les mêmes conséquences dans tous les pays (cf. tableau 2, « Facteurs ayant des effets variables sur l'engagement en formation »). D'un autre côté, les auteurs relèvent un certain nombre de schémas communs à tous les pays examinés : ainsi, l'avancée en âge a un effet négatif particulièrement marqué sur la participation (sauf en Suède où ce facteur ne semble jouer aucun rôle significatif) ; quant aux éléments suivants, ils ont partout des effets positifs (qui peuvent se cumuler entre eux) sur l'engagement des adultes en formation : avoir achevé une formation post-obligatoire, exercer une activité professionnelle, avoir un mode de vie actif. Relevons enfin que, même si les tendances générales sont identiques, l'amplitude des effets de ces différents facteurs varie énormément selon les pays (par exemple, le rôle du niveau de formation initiale entre scolarité secondaire I et études tertiaires augmente de 1.25 à 2.68 au Canada, alors qu'il varie de 4.23 à 17.61 en Suisse alémanique).

Une seconde série de résultats concerne l'engagement des adultes en formation pour la population active. Ici encore, les auteurs relèvent à la fois des différences et des similitudes dans les schémas de participation aux programmes de formation continue. D'un côté, certains facteurs ont des conséquences différentes selon les pays (cf. tableau 2, « Facteurs ayant des effets variables sur l'engagement en formation »). D'un autre côté, Doray et Arrowsmith (1997) observent des tendances communes aux divers pays examinés : ainsi, l'avancée en âge et le fait d'avoir un faible niveau de qualification initiale (scolarité obligatoire) constituent partout un frein à l'engagement en formation des individus professionnellement actifs ; de même, les éléments suivants représentent des facteurs d'influence positive sur la participation de la population active à la formation continue : avoir achevé une formation post-obligatoire, occuper une fonction professionnelle avec responsabilités de supervision limitées, avoir un mode de vie actif. A noter encore que, malgré des schémas généraux semblables, les effets de ces différents éléments ne sont pas de même amplitude selon les pays (par exemple, le rôle du niveau de formation initiale entre scolarité secondaire I et études tertiaires augmente de 1.86 à 2.44 en Suède, alors qu'il varie de 0.47 à 2.29 en Suisse romande).

En résumé, que l'on considère la population globale ou seulement la population active, les tendances suivantes semblent se dégager, bien que leurs effets ne soient pas homogènes entre les pays examinés :

- Le niveau de formation initiale apparaît comme le meilleur prédicteur de la participation des adultes à la formation continue : ce sont les personnes déjà les mieux formées (scolarité secondaire II et tertiaire) qui suivent le plus de cours, alors que les adultes plus faiblement qualifiés (scolarité primaire et secondaire I) apparaissent comme systématiquement pénalisés dans leur engagement en formation.
- L'exercice d'une activité professionnelle influence positivement la participation à la formation continue : le lieu de travail offre généralement des structures qui permettent de suivre des cours ; en outre, le fait d'être intégré dans le monde professionnel constitue apparemment un encouragement au perfectionnement et à la formation.
- A l'exception de la Suède, on observe un déclin général de la participation avec l'âge : les personnes plus âgées suivent moins de cours que les plus jeunes, même lorsqu'elles sont encore dans la vie active.

Finalement, les deux approches concernant les facteurs déterminants de l'engagement des adultes en formation permettent de mettre en évidence des résultats complémentaires. Dans une approche qualitative, les personnes interrogées invoquent les raisons suivantes : les besoins personnels, les possibilités offertes par la formation, les influences extérieures (avec souvent une combinaison des deux premières raisons qui dénote la reconnaissance d'une double finalité de la formation continue entre satisfaction personnelle et utilité espérée). Selon une démarche quantitative, les résultats montrent que l'âge, le niveau de formation initiale et l'exercice d'une activité professionnelle constituent les facteurs majeurs de participation. Ainsi apparaît le profil-type de l'adulte qui se forme : plutôt jeune, il/elle a achevé des études de niveau secondaire II – voire tertiaire – et il/elle est professionnellement actif/active.

3.4. Les implications pour les politiques de formation continue

Il est intéressant de voir quelles sont les principales implications des résultats de l'étude de Doray et Arrowsmith (1997) sur les politiques de formation des adultes. Premièrement, ces auteurs mettent en évidence l'importance majeure de la scolarisation initiale (formelle), tant dans le développement d'une attitude positive à l'égard de la formation en général que dans la participation effective, à l'âge adulte, aux programmes de formation continue ; ce constat

réaffirme la nécessité pour les gouvernements de maintenir leurs efforts afin que chacun puisse bénéficier d'une scolarisation initiale optimale selon ses besoins, ses envies et ses capacités. Deuxièmement, les résultats de cette recherche poussent Doray et Arrowsmith (1997) à soulever une question difficile : comment amener les non participants à s'engager en formation ? En effet, nous avons vu que les personnes qui ne travaillent pas, tout comme celles qui ont un faible niveau de formation initiale, sont le plus souvent tenues à l'écart des programmes de formation continue, alors qu'elles en auraient grandement besoin pour trouver un emploi ou améliorer leur situation professionnelle ; ces personnes se trouvent ainsi très souvent enfermées dans une précarité toujours croissante. A l'issue de la recherche de Doray et Arrowsmith (1997), cette question très complexe reste encore en suspens.

Rubenson et Xu (1997) y apportent un élément de réponse, car ils mettent en évidence le rôle de la conception qu'ont les gens de la formation continue et de la valeur qu'ils lui accordent (cf. point 4.1.2.). Partant de là, ils estiment que les gouvernements doivent impérativement continuer à promouvoir l'idéal du lifelong learning pour tous – par exemple à travers des campagnes de sensibilisation et d'information – pour tenter d'améliorer l'image de la formation continue et qu'elle devienne ainsi une préoccupation pour l'ensemble de la population et pas seulement pour les personnes les mieux qualifiées.

4. La non participation des adultes à la formation continue

Nous l'avons vu, l'engagement en formation est un processus à la fois complexe (il dépend de plusieurs facteurs dont l'âge, le niveau de formation initiale, l'activité professionnelle) et délicat (il touche à l'identité même du sujet). Selon un constat relativement général, seule une minorité de la population participe à la formation continue. Pourquoi les adultes ne s'engagent-ils pas davantage en formation ? Deux études présentées par Demol (1995) ainsi que par Rubenson et Xu (1997) nous permettront d'identifier les principaux obstacles actuels à l'engagement des adultes en formation. Nous aborderons ensuite la question de l'inégalité de traitement face à la formation continue ainsi que les principales implications de la recherche de Rubenson et Xu (1997) sur les politiques de formation des adultes. La dernière section sera consacrée à la relation complexe qu'entretiennent les adultes faiblement qualifiés avec la formation continue.

Avant de poursuivre notre réflexion, il semble nécessaire de s'intéresser de plus près au concept de « non participation à la formation continue ». Ce terme n'est d'ailleurs repris dans ce travail que par facilité, car il comporte deux « défauts » majeurs. Premièrement, la notion de non participation véhicule une connotation négative par laquelle les individus qui ne suivent aucun cours sont exposés à une forte stigmatisation. Deuxièmement, il s'avère inexact dans de nombreux cas. En effet, dans la réalité, la plupart des personnes sont concernées par l'idéal du lifelong learning et sont engagées en formation continue, mais certaines privilégient le mode informel qui leur correspond mieux (c'est notamment le cas des faiblement qualifiés, cf. point 4.3.4.). Or, étant donné que la plupart des recherches ne considèrent que la participation aux cours formels organisés par les institutions de formation et n'envisagent pas la possibilité de se former autrement (par la radio et la télévision, par la presse non spécialisée, par la famille et les amis, etc.), les efforts de ces personnes ne sont pas reconnus et elles se retrouvent inévitablement classées dans la catégorie négativement connotée des « non participants ».

Citons néanmoins deux études qui prennent en compte le mode informel et le reconnaissent comme une réelle forme de formation continue : premièrement, le rapport de l'OFS (2001), qui comprend un chapitre consacré à la « formation continue individuelle » (participation à des conférences, utilisation de programmes informatiques, etc., cf. point 5.3.1.) ; deuxièmement, les recherches menées par Quigley et Arrowsmith (1997), qui traitent des différents canaux d'accès aux informations sur l'actualité et les affaires publiques (radio, télévision, journaux et magazines, cf. point 4.3.4.)

4.1. Les obstacles à l'engagement en formation

Outre des conclusions concernant les facteurs d'entrée en formation, les deux recherches présentées précédemment (Demol, 1995 et IALS, 1997, cf. point 3.3.) contiennent également des éléments qui permettent d'éclairer la question des obstacles à entreprendre une formation. Dans les deux cas, les adultes se sont exprimés sur ce qui les a empêchés – ou aurait pu les empêcher – de suivre un cours. L'étude relatée par Demol (1995) propose une comparaison, à sept ans d'intervalle, entre deux échantillons de participants ; la contribution de Rubenson et Xu (1997) à la recherche de l'IALS porte sur une comparaison entre cinq pays de l'OCDE. Nous allons tout d'abord présenter un tableau récapitulatif des obstacles à l'entrée des adultes en formation (cf. tableau 3). Il synthétise les résultats obtenus dans les deux recherches

précitées. Nous passerons ensuite à la présentation détaillée de ces résultats ainsi qu'à quelques remarques complémentaires.

Tableau 3 : Obstacles à l'engagement des adultes en formation continue

DEMOL	RUBENSON & XU
obstacles économiques	manque de moyens financiers
situation familiale et/ou professionnelle	manque de temps lié aux exigences familiales et/ou professionnelles
crainte de l'échec et du changement	
conditions d'entrée en formation	
existence d'autres options intéressantes	

4.1.1. Demol : comparaison entre deux groupes de participants

Selon les résultats de la recherche relatée par Demol (1995), les réponses à la question générale « Qu'est-ce qui aurait pu vous empêcher d'entrer en formation ? » peuvent être regroupées en cinq catégories qui indiquent cinq obstacles principaux :

- des raisons économiques : taxes de cours et frais d'inscription, coût du matériel, frais de déplacement ou de garde des enfants ;
- la crainte de l'échec et du changement de situation ;
- la situation familiale et/ou professionnelle : manque de temps, difficulté de concilier vie privée et activité professionnelle ;
- les conditions d'entrée en formation : nécessité de passer des tests d'entrée, de présenter des raisons administratives ou une lettre de motivation ;
- l'existence d'autres possibilités de réalisation des souhaits personnels : nouvelle formation dans l'entreprise, promotion professionnelle.

Entre les deux étapes de l'étude qui se sont déroulées, à sept ans d'intervalle, avec deux groupes de sujets différents, Demol (1995) observe un double mouvement. D'une part, les participants aux cours se distancient davantage des éléments contextuels (matériels, socioprofessionnels, familiaux) susceptibles de remettre en cause leur entrée en formation ; cette prise d'autonomie est sans doute due au fait que les notions de changement et d'engagement en formation sont aujourd'hui de mieux en mieux intégrées dans les représentations collectives du contexte socioprofessionnel et familial. D'autre part, les adultes interrogés paraissent plus attentifs aux opportunités à saisir en vue d'améliorer temporairement leur situation ; il semble que l'entrée en formation n'apparaisse plus comme la seule voie de réalisation des aspirations personnelles.

4.1.2. Rubenson et Xu : comparaison entre cinq pays

Dans le cadre de la recherche de l'IALS auprès des pays de l'OCDE, Rubenson et Xu (1997) ont tenté d'identifier les obstacles à la participation des adultes aux cours de formation continue, ainsi que les schémas communs aux différents pays examinés (Canada, Etats-Unis, Pays-Bas, Pologne et Suisse).

Plusieurs variables indépendantes ont été relevées auprès des sujets de l'étude : genre, âge, niveau de formation initiale, temps de travail, revenu, orientation du cours (orientation professionnelle ou générale).

Rubenson et Xu (1997) ont adopté une approche psycho-sociologique selon laquelle les structures et processus liés à la société et aux institutions se combinent aux caractéristiques individuelles découlant de la socialisation et des expériences antérieures pour construire un schéma de participation ou de non participation à la formation continue. A partir de ces éléments théoriques, on peut distinguer trois types d'obstacles à l'engagement des adultes en formation :

- les obstacles situationnels liés à la vie quotidienne de l'individu : activité professionnelle, responsabilités familiales, loisirs, etc.
- les obstacles institutionnels relatifs aux institutions de formation : offres de cours, horaires, frais divers, exigences de base et prérequis, etc.
- les obstacles « dispositionnels » qui touchent aux attitudes de l'individu par rapport à la formation : conception de la formation continue, crainte de l'échec et/ou du changement, dispositions face à l'apprentissage, etc.¹⁴

A noter que, pour cette étude également, l'accent a volontairement été mis sur les résultats obtenus plutôt que sur les aspects méthodologiques (cf. point 3.3.2.).

¹⁴ L'échantillon de l'IALS contient uniquement des personnes déclarant avoir souhaité suivre un cours de formation continue mais en avoir été finalement empêchées pour une raison ou une autre ; les responsables de la collecte des résultats ont apparemment considéré qu'une telle déclaration suffisait à démontrer l'absence d'obstacle dispositionnel à l'égard de la formation et que ces personnes constituaient des sujets adéquats pour une recherche sur les contraintes situationnelles et institutionnelles à la formation continue. Néanmoins, Rubenson et Xu (1997) estiment que l'effet de désirabilité sociale a été négligé, c'est-à-dire que les personnes interrogées ont pu exprimer un intérêt et une disposition positive à l'égard de la formation continue car c'est le comportement généralement attendu et socialement valorisé. Pour leur part, ils ont finalement examiné les obstacles dispositionnels par le biais d'éventuels problèmes de langue ou de santé.

Les résultats mettent en évidence les raisons principales qui empêchent un adulte de s'engager dans la formation souhaitée (cf. tableau 3). De façon générale, la situation est relativement similaire dans tous les pays examinés : les aspects situationnels sont davantage invoqués que les contraintes institutionnelles, alors que les obstacles dispositionnels restent très largement minoritaires. Sur le plan situationnel, le manque de temps ressort largement comme la raison principale de la non participation à la formation (il est cité par 50% des sujets en moyenne) ; au-delà de cette tendance, on note une différence selon le genre, les femmes invoquant davantage les responsabilités familiales comme raison de non participation que les hommes. Au niveau institutionnel, les raisons financières arrivent en tête de liste (elles sont citées par environ 25% des sujets) ; de plus, comme on pouvait s'y attendre, les personnes ayant un salaire plutôt élevé invoquent moins souvent les obstacles financiers que ceux ayant un revenu plus faible ; enfin, dans certains pays (Suisse, Canada), on remarque une différence selon le sexe, les femmes citant plus souvent que les hommes les contraintes matérielles à la formation. En revanche, aucun lien clair n'a pu être établi entre l'âge et le type d'obstacles, car des tendances différentes apparaissent selon les pays.

A l'issue de leur recherche, Rubenson et Xu (1997) estiment qu'elle répond bel et bien à leurs attentes, car elle permet d'identifier les raisons principales à la non participation des adultes à la formation continue – à savoir le manque de temps et de moyens financiers. Cependant, les résultats obtenus leur posent problème dès qu'ils tentent d'analyser leur implication dans une politique de lifelong learning pour tous. En effet, le « manque de temps » si souvent invoqué reste un concept vague, qui renvoie entre autres à la manière dont les gens font usage de leur temps libre et qui peut traduire de nombreuses raisons sous-jacentes à la non participation. Les auteurs distinguent ainsi deux grands cas de figure : d'une part, ils constatent que certains adultes ont effectivement des responsabilités familiales et/ou professionnelles qui les empêchent de disposer de leur temps libre comme ils le souhaiteraient et donc de s'engager en formation ; d'autre part, ils pensent que certaines personnes ont une image insuffisamment positive de la formation continue et des bénéfices qu'ils pourraient éventuellement en retirer, raison pour laquelle ils ne voient pas l'intérêt d'investir une partie de leur temps libre dans une telle activité.

A l'appui de cette hypothèse, Rubenson et Xu (1997) rappellent qu'on a pu à maintes occasions identifier autant de participants que de non participants parmi les personnes souffrant de contraintes situationnelles « objectives » (enfants en bas âge, longs horaires de travail). Ils en concluent que, dans la majorité des cas, celles et ceux qui souhaitent réellement

suivre un cours de formation vont le plus souvent réussir à s'arranger, malgré les obstacles. Toutefois, Rubenson et Xu (1997) ne nient en aucun cas que certaines personnes doivent faire face à des situations financières trop difficiles pour qu'elles puissent participer à un cours (frais d'inscription ou de garde des enfants, par exemple) ; d'ailleurs, comme le montrent les résultats, les obstacles économiques sont cités avant tout par les gens ayant un salaire peu élevé.

En résumé, les auteurs considèrent que les contraintes situationnelles constituent effectivement une réalité pour une partie de la population (qui doit gérer des situations très difficiles empêchant « objectivement » de participer à un cours), mais qu'il ne faut pas sous-estimer l'importance des obstacles dispositionnels que constituent les attitudes face à l'apprentissage et la valeur attribuée à la formation continue et à ses effets.

Finalement, par comparaison des deux recherches concernant les obstacles à l'engagement des adultes en formation, nous remarquons que les résultats obtenus présentent à la fois des différences et des similitudes.

D'une part, même si certains éléments apparaissent dans les deux études relatées (difficultés économiques, manque de temps lié à la situation familiale et/ou professionnelle), les auteurs relèvent des mouvements opposés. Alors que Demol (1995) note une prise de distance par rapport aux aspects contextuels (matériels, socioprofessionnels, familiaux) susceptibles de remettre en cause l'entrée en formation, les résultats de Rubenson et Xu (1997) montrent que le manque de temps et de moyens financiers constituent les obstacles principaux à la participation dans les différents pays examinés.

D'autre part, les deux recherches mettent en évidence le rôle de facteurs complémentaires qui viennent éclairer la question de la non participation sous un angle différent. En effet, Demol (1995) relève un certain nombre d'éléments plus « personnels » (crainte de l'échec et du changement de situation, appréhensions liées aux conditions d'entrée en formation, valorisation d'autres possibilités de réaliser des souhaits personnels) qui, bien que moins massivement invoqués par les participants, semblent malgré tout constituer des raisons importantes de non participation. Quant à Rubenson et Xu (1997), ils estiment que derrière d'apparents obstacles situationnels peuvent parfois se cacher des barrières dispositionnelles (faible valeur attribuée à la formation continue, attitudes négatives à l'égard de l'apprentissage) plus difficiles à appréhender – notamment à cause de l'effet de désirabilité sociale – mais dont il ne faut en aucun cas négliger l'influence.

4.2. L'inégalité de traitement face à la formation continue

Rubenson et Xu (1997) se sont également intéressés à l'effet du soutien de l'employeur dans la participation à la formation continue, car celui-ci pourrait permettre de réduire l'importance des obstacles économiques, au moins pour les personnes exerçant une activité professionnelle. Les résultats montrent tout d'abord que la probabilité de recevoir un tel soutien est d'environ 25% dans les différents pays examinés (à l'exception de la Pologne où elle n'est que de 13%). On remarque ensuite qu'aucune différence n'apparaît entre hommes et femmes. Rubenson et Xu (1997) relèvent également une tendance globale, à savoir que les facteurs suivants influencent la probabilité de bénéficier d'un soutien de l'employeur :

- orientation professionnelle du cours ;
- niveau post-obligatoire de formation initiale ;
- âge (entre 25 et 54 ans) ;
- travail à plein temps ;
- utilité élevée des compétences de base en lecture et écriture pour le poste occupé.

Soutenant rarement les employés de bas niveau de qualification et/ou occupant une fonction qui nécessite peu de compétences « scolaires » (lecture et écriture), les employeurs opèrent cette sélection de façon à ce que le retour sur investissement soit le plus élevé possible. C'est pour la même raison qu'ils soutiennent avant tout les cours à orientation professionnelle, alors que la plupart des cours à orientation générale sont financés par l'apprenant lui-même : les employeurs préfèrent encourager la participation à des cours dont ils sont sûrs qu'ils seront utiles à l'employé sur son lieu de travail, plutôt que de soutenir des formations dont ils peuvent plus difficilement mesurer les bénéfices directs sur l'activité professionnelle.

Finalement, les résultats de Rubenson et Xu (1997) montrent que d'importantes inégalités subsistent actuellement dans l'attribution d'un soutien financier par l'employeur aux différents salariés et donc que les entreprises ne permettent pas réellement de limiter l'importance des obstacles financiers dans la participation à la formation continue.

Il est intéressant de voir quelles sont les principales implications de cette étude sur les politiques de formation des adultes. Les résultats de Rubenson et Xu (1997) montrent une polarisation du soutien à la formation en fonction de facteurs bien précis qui constitue un exemple flagrant d'inégalité de traitement entre les travailleurs. Les auteurs estiment que cette sélection opérée par les employeurs est contraire à l'idéal du lifelong learning pour tous et pose problème dans la mesure où elle laisse aux pouvoirs publics la tâche de fournir des

possibilités de formation à tous les salariés délaissés par les entreprises. C'est pourquoi Rubenson et Xu (1997) jugent nécessaire de déterminer jusqu'où les gouvernements peuvent et veulent intervenir dans les structures et processus sociétaux et institutionnels qui créent des obstacles ; concrètement, ils soulignent deux tâches principales que les gouvernements doivent impérativement mettre en œuvre pour assurer la promotion de la formation tout au long de la vie :

- répondre à la demande en mettant sur pied des systèmes de financement pour les personnes ayant des moyens économiques limités ;
- créer de la demande parmi les personnes qui voient peu d'intérêt et attribuent une faible valeur à la formation, de manière à ce que le lifelong learning constitue une préoccupation majeure pour l'ensemble de la population.

Parallèlement aux actions de l'Etat, il semble également indispensable de sensibiliser le secteur privé à sa tâche de promotion de l'égalité des chances dans l'accès à la formation continue.

4.3. La relation complexe des adultes faiblement qualifiés avec la formation continue

Dans la plupart des pays industrialisés, des inégalités de participation des adultes à la formation continue apparaissent clairement, tant pour la population globale que pour la population active. De manière générale, certains facteurs influencent significativement les schémas de participation, notamment l'âge, l'exercice d'une activité professionnelle, le temps de travail, le degré de nécessité des compétences de base en lecture et écriture pour le poste occupé, la situation familiale et/ou professionnelle, les moyens financiers, la vision de la formation continue et la valeur qui lui est attribuée. Mais au-delà de ces variables, c'est le niveau de formation initiale de l'individu qui apparaît comme l'élément clé de cette problématique : « [...] study after study reveals that a large proportion of the undereducated do not – possibly will not – participate in the adult education and training programmes provided. Ironically, it is the best educated, not the least, who benefit most from public and private investment in adult education. » (Quigley & Arrowsmith, 1997, pp. 101-102).

Quand on parle d'adultes « faiblement qualifiés », un premier problème de définition se pose ; nous tenterons d'y remédier, notamment grâce à Charlet (1998) qui propose une vision assez large de ce public. Dans un deuxième temps, nous donnerons quelques clés pour adopter une approche adéquate de la non participation des personnes peu qualifiées à la formation

continue. Suite à ce cadre général, nous évoquerons deux éléments indispensables pour encourager la participation des ouvriers à la formation continue professionnelle : l'adaptation des formations aux besoins des apprenants et la prise en compte du rôle prépondérant de l'informel pour les personnes peu qualifiées.

4.3.1. Une notion floue pour désigner un public hétérogène

La littérature scientifique et les rapports consacrés à la question de l'accès à la formation continue utilisent différents termes pour désigner cette frange de la population qui se voit presque systématiquement discriminée dans son entrée en formation : adultes « faiblement qualifiés », public de « bas niveaux de qualification », « undereducated » adults, personnes « sans qualifications » ou de « faible niveau », etc. En outre, ces différentes appellations se fondent sur des critères très variables. Par exemple, Quigley et Arrowsmith (1997) regroupent sous cette catégorie toutes les personnes n'ayant achevé que la scolarité obligatoire (primaire et secondaire I) et n'ayant par conséquent pas obtenu de diplôme secondaire supérieur (en Suisse : CFC¹⁵, diplôme cantonal ou maturité fédérale). Pour Charlet (1998), ce terme désigne « à la fois des adultes analphabètes ou très peu scolarisés, des travailleurs dont la qualification est faible, périmée et dont l'emploi est menacé, des travailleurs se trouvant dans des situations professionnelles déterminées par des formes d'organisation telles que le taylorisme¹⁶, [...] des jeunes de bas niveaux scolaires et sans qualification professionnelle » (p. 111).

En regardant de plus près la définition de Charlet (1998), on remarque qu'elle se réfère avant tout au contexte professionnel et regroupe sous l'appellation « faiblement qualifié » toutes les personnes qui n'ont pas les ressources nécessaires pour s'adapter aux changements rapides qui interviennent sur leur lieu de travail et dans leur emploi. En plus des exemples donnés, on peut encore penser aux personnes issues de la migration dont la formation n'est pas reconnue dans le pays d'accueil, aux travailleurs dont le secteur d'activité s'est largement modifié depuis la fin de leur formation initiale (informatisation, automatisation, mécanisation, etc.) et qui n'ont pas suivi de perfectionnement destiné à les aider à passer ce cap ou encore aux personnes qui souhaitent reprendre une activité professionnelle après une interruption

¹⁵ Certificat fédéral de capacité obtenu à la fin d'un apprentissage

¹⁶ Système d'organisation du travail établi par F. W. Taylor (Petit Larousse Illustré 2004, p. 994), le taylorisme s'appuie sur une vision linéaire du progrès et se caractérise par la mécanisation et l'automatisation des procédures, visant ainsi l'augmentation de la fiabilité du système de production (Schwartz, 1994).

(notamment les pères ou les mères de famille) et souffrent de lacunes diverses et de la perte de leurs repères.

Si l'on retient ce genre de définition, on s'aperçoit que le concept de « faiblement qualifié » est beaucoup plus vaste qu'on aurait pu le penser au premier abord et qu'il peut se référer à un public très hétérogène. A noter encore que, même si toutes les personnes alors considérées comme peu qualifiées ont un point commun (le manque de moyens pour suivre les modifications de structures et de technologies dans le monde du travail), de nombreuses différences subsistent quant aux situations concrètes et aux obstacles auxquels elles doivent faire face.

Finalement, deux constats apparaissent comme prédominants dans la définition du public « faiblement qualifié » :

- Le niveau de formation initiale constitue une variable prédictive significative de l'entrée en formation à l'âge adulte. En effet, les différentes études examinées montrent clairement que les personnes n'ayant achevé que la scolarité obligatoire sont particulièrement discriminées dans leur accès à la formation continue.
- Le manque de ressources pour gérer les changements du monde professionnel est un obstacle à l'engagement en formation à l'âge adulte. Les personnes particulièrement concernées sont celles dont la formation n'a pas été actualisée ou n'est pas reconnue, celles qui ont interrompu leur activité professionnelle, celles dont l'emploi est menacé, celles dont le rapport au savoir est fortement lié à un mode de transmission informel (cf. point 4.3.4.) ou encore celles qui n'ont pas de qualification professionnelle certifiée.

Jusqu'à maintenant, les différentes utilisations du terme « peu qualifié » étaient basées exclusivement sur le critère du faible niveau de formation initiale ; elles faisaient donc uniquement référence à des adultes n'ayant pas poursuivi de formation au-delà de la scolarité obligatoire. De manière générale, les propos développés dans la suite de ce travail feront référence au critère plus large qu'est le manque de ressources nécessaires pour s'adapter aux changements du monde professionnel (d'éventuelles restrictions de définition seront par ailleurs clairement indiquées) ; ils concerneront ainsi les différentes catégories de personnes regroupées sous l'appellation « faiblement qualifié », dont font partie les adultes de bas niveau de formation initiale. A noter encore que ce terme n'est utilisé dans ce travail que pour son côté pratique et que nous y reviendrons plus en détail au chapitre IV, lors de l'analyse des résultats.

4.3.2. Adopter une approche adéquate de la non participation à la formation

Dans le cadre de l'étude comparative internationale de l'IALS auprès des pays de l'OCDE, Quigley et Arrowsmith (1997) ont réalisé une réflexion théorique ainsi que des analyses statistiques concernant la (non) participation à la formation continue des adultes faiblement qualifiés (c'est-à-dire pour eux toute personne ayant arrêté sa formation initiale après la scolarité obligatoire). Ils montrent que la relation de ce public spécifique à la formation continue est le plus souvent mal comprise et étudiée de façon inadéquate. Ils ciblent quatre points qui leur semblent particulièrement importants à prendre en compte :

- Les études réalisées jusqu'à maintenant ont utilisé des modèles théoriques et des outils méthodologiques inadaptés pour des investigations concernant les adultes peu qualifiés car ils étaient simplement dérivés des recherches réalisées auprès de la population globale. En réalité, les logiques de formation de ce public spécifique sont très différentes de celles de la population générale, elles nécessitent donc une réflexion théorique particulière.
- La non participation à la formation continue est le plus souvent appréhendée selon un cadre strictement psychologique. Or, les apports de la sociologie pourraient permettre d'élaborer un contexte de recherche mieux à même de saisir la réalité vécue par ce public spécifique.
- Le phénomène de non participation des adultes faiblement qualifiés est généralement considéré comme l'acte « aberrant » d'un public inconscient de la nécessité de se former (« an aberration of the unaware », p. 103). Dans les faits, ces personnes attachent une grande importance à l'idéal de l'éducation, mais elles ne peuvent s'investir dans les programmes de formation continue car ces derniers sont trop proches du modèle scolaire formel.
- Les chercheurs se focalisent en général sur la dichotomie participation / non participation. En réalité, les adultes peu qualifiés sont engagés en formation continue, mais surtout de manière informelle et accidentelle dans leur vie quotidienne, c'est pourquoi les auteurs proposent d'étudier la situation selon le type de formation suivie – formelle ou informelle.
- Ces différentes remarques mettent en lumière l'importance centrale des obstacles dispositionnels à l'égard de la formation et de l'apprentissage, c'est-à-dire des attitudes négatives développées suite à des expériences scolaires difficiles, à un échec scolaire, à une sortie précoce du système éducatif. A ces dispositions peu favorables viennent s'ajouter des obstacles situationnels et institutionnels encore exacerbés par rapport à la

population globale, car les personnes peu formées doivent souvent faire face à des situations familiales et/ou professionnelles, ainsi que financières, particulièrement difficiles.

Comme nous l'avons souligné dans l'introduction à ce chapitre, le terme de « non participation à la formation continue » doit être utilisé avec prudence. En plus de comporter une connotation négative qui stigmatise les individus qui ne suivent aucun cours, il ne correspond pas toujours à la réalité. Quigley et Arrowsmith (1997) insistent d'ailleurs sur l'importance, à l'avenir, de tenir compte de la formation informelle, de façon à reconnaître enfin les efforts des personnes faiblement qualifiées pour s'engager dans un processus de formation continue (cf. point 4.3.4.)

4.3.3. L'adaptation des formations aux besoins des apprenants

Un premier élément indispensable pour encourager la participation des ouvriers à la formation continue professionnelle (FCP) est l'importance de mettre sur pied des cours qui correspondent réellement à leurs besoins et à leurs demandes. Dans son livre consacré à la mise en œuvre et à l'évaluation de divers projets de formation des adultes, Schwartz (1994) relate une action collective menée auprès des mineurs du bassin ferrifère de Briey (France). Voulant à tout prix éviter de plaquer de l'extérieur un modèle « préfabriqué » inadéquat, Schwartz et ses collaborateurs ont adopté le principe suivant : ouvriers et institutions locales (écoles, collectivités, échelons administratifs locaux, groupements culturels) ont été mobilisés pour définir les désirs et les besoins des travailleurs, désigner les formateurs, trouver les locaux, définir les horaires, bref participer activement à la mise en place de la formation. Cette conception de la formation des adultes a eu l'avantage principal d'impliquer directement les différents acteurs dans le processus d'élaboration ; les mineurs en particulier se sont sentis reconnus en tant que sujets responsables de leur formation, ce qui les a encouragés à s'y engager plus activement par la suite. Au final, l'action collective a permis de mettre sur pied une « formation générale technique » organisée sous forme de modules (mécanique auto, électricité, dessin industriel, mathématiques, etc.) et certifiée par un diplôme, dans laquelle tout a été organisé pour correspondre le plus précisément possible aux désirs et besoins des ouvriers concernés.

Lors du bilan de cette expérience, Schwartz (1994) met en évidence la nécessité d'analyser précisément les demandes et les besoins des apprenants, qui sont essentiellement basés sur le perfectionnement technique et la mise en application des connaissances et compétences acquises dans la pratique quotidienne ; il souligne qu'une telle démarche est particulièrement valable car elle permet de mettre en place des formations à la fois attirantes et utiles, pour finalement améliorer la fréquentation des cours et augmenter la satisfaction des participants. La conclusion de Schwartz (1994) rejoint le constat fait par Marti (2004, cf. point 4.3.4.) dans son étude auprès des horlogers/ères et cuisiniers/ères, à savoir que les formations proposées à ces ouvriers sont très rarement en adéquation avec leur type de rapport au travail, au savoir et à la formation. Il importe donc de reconnaître que cette situation constitue un obstacle à ne pas négliger dès que l'on s'intéresse à l'engagement en formation continue de ces publics spécifiques.

4.3.4. Le rôle de l'informel

Un second élément indispensable pour encourager la participation des adultes faiblement qualifiés à la formation continue réside dans l'importance de tenir compte du rôle prépondérant de l'informel pour ce public spécifique. Ce constat apparaît de manière très claire dans les travaux de Quigley et Arrowsmith (1997), ainsi que dans l'étude réalisée par Marti (2004).

Les analyses statistiques menées par Quigley et Arrowsmith (1997) dans le cadre de l'étude de l'IALS auprès des pays de l'OCDE montrent l'importance de l'éducation informelle pour les adultes de faible niveau de qualification. En ce qui concerne le canal principal d'accès aux informations sur l'actualité et les affaires publiques, il s'avère que ces personnes passent avant tout par le biais de la télévision (64%) et de la radio (35%) ; en revanche, les supports écrits sont moins utilisés, surtout lorsque la quantité de texte est importante (31% lisent les journaux et seulement 6% des magazines) ; enfin, 20% environ comptent sur les amis ou les membres de la famille pour se tenir informés. Par comparaison avec les titulaires d'un diplôme universitaire, la principale différence de comportement se situe au niveau de l'utilisation des supports imprimés (61% lisent les journaux et 23% des magazines).

Finalement, on se rend compte que les faiblement qualifiés sont réellement engagés dans une logique de formation continue, même s'ils n'ont pas recours aux moyens formels valorisés par la population globale (ils ne fréquentent pas les institutions de formation et délaissent les

supports écrits qui contiennent beaucoup de texte). En revanche, misant avant tout sur le mode informel, ils se débrouillent par leurs propres moyens pour se tenir informés, en particulier par des canaux basés sur l'oral (télévision et radio) et grâce à leur entourage.

Ces considérations doivent impérativement attirer notre attention sur les limites d'un système de formation continue totalement basé sur l'écrit et les aspects formels qui chercherait à toucher le public faiblement qualifié qui, de son côté, privilégie l'oral et le mode informel. En effet, de telles différences constituent un obstacle majeur à la participation des adultes peu qualifiés aux programmes de formation continue, car ceux-ci sont beaucoup trop éloignés de leur mode de pensée et de fonctionnement.

De son côté, l'étude réalisée en Suisse par Marti (2004) auprès d'horlogers/ères et de cuisiniers/ères apparaît comme tout à fait représentative des difficultés du public « faiblement qualifié » tel que défini par Charlet (1998) : titulaires d'un CFC, ces ouvriers se trouvent néanmoins peu impliqués dans les programmes de FCP. Cette recherche présente à la fois les raisons majeures de la non participation des ouvriers horlogers et cuisiniers, les nouvelles logiques qui apparaissent par rapport à la FCP, ainsi que des pistes pour répondre aux problèmes soulevés.

L'importance de la formation informelle apparaît comme la principale raison de non participation à la FCP ; en effet, dans ces deux groupes d'ouvriers caractérisés par « une très forte identité de métier », « on se construit comme professionnel au terme d'une longue pratique, au travers de situations concrètes, [...] on se forme sur son lieu de travail, [...] la FCP est secondaire, la formation formelle, c'est d'abord pour les jeunes » (Marti, 2004, p. 10). Mais l'auteur relève encore d'autres obstacles :

- l'accès à la FCP est limité ;
- les entreprises refusent certaines demandes lorsqu'elles n'y voient pas d'utilité directe pour elles ;
- les formations sont inadéquates : procédures bureaucratiques compliquées, coûts élevés, horaires inadaptés, inadéquation entre offre et demande, formations trop longues ou trop théoriques ;
- les ouvriers interrogés expriment le besoin de se ménager du temps hors travail, ce qui explique qu'ils évitent la FCP formelle trop proche de leur activité professionnelle au profit d'occupations plus personnelles.

Marti (2004) remarque enfin que quelques autres facteurs, dont l'influence varie selon le genre, entrent en jeu dans la non participation :

- le temps de travail : les femmes engagées à temps partiel sont exclues de la formation interne ;
- les responsabilités familiales : les femmes concentrent généralement la FCP entre 25 et 30 ans, alors que les hommes la répartissent sur toute la vie active ;
- le statut hiérarchique : les femmes sont quasiment absentes des filières de progression hiérarchique associées à une forte FCP.

Depuis quelques années, les ouvriers horlogers et cuisiniers doivent faire face à d'importants changements qui viennent remettre en question leur identité de métier et le modèle de la formation « on the job » (informelle) : dévalorisation de l'ancienneté et de l'expérience au profit du diplôme, valorisation de nouvelles compétences (informatiques, communicationnelles, etc.), introduction de nouvelles formes d'organisation (groupes de projet, polyvalence), restructurations internes, chômage. Comme le souligne Marti (2003), « l'ensemble de ces changements [...] ouvre l'accès, pour certains, à de nouvelles opportunités, il conduit à un processus de marginalisation ou d'exclusion pour d'autres » (p. 24). Les jeunes en particulier correspondent au premier cas de figure : ils développent une nouvelle préoccupation en matière de FCP et donc de nouvelles logiques de formation, comme la recherche constante de savoirs et de compétences pour évoluer et échapper à la routine (avec une préférence pour les formations officiellement certifiées) ou la lutte contre la déqualification (qui passe notamment par un processus de reconnaissance de l'expérience et de validation des acquis).

Pour terminer, Marti (2004) propose quelques pistes pour améliorer la situation :

- se concentrer sur la relation directe théorie – pratique considérée comme plus intéressante et plus enrichissante ;
- l'entreprise fixant les limites et se centrant sur ce qui lui est directement utile, trouver d'autres formes de soutien pour ce qui dépasse ce contexte ;
- tenir compte de l'identité de métier et du mode de transmission « à l'ancienne » (informel) et ainsi permettre aux ouvriers de sauvegarder une partie de leur autonomie ;
- tenir compte de l'importance du hors-travail, puisque la participation (ou non) à la FCP dépend largement de l'agenda familial ou privé, et pas seulement du plan de carrière.

Cette recherche constitue une première approche du contexte helvétique en matière de formation continue. Le point 5 comprendra des analyses détaillées qui permettront de cerner

la situation actuelle de la formation des adultes en Suisse de façon plus précise et plus ciblée (cf. point 5.3. surtout).

5. La formation des adultes en Suisse : situation actuelle

5.1. Aperçu historique¹⁷

En Suisse, la formation des adultes ne date pas d'aujourd'hui. « Elle s'est développée dès le XIX^{ème} siècle au sein de diverses organisations et institutions, souvent en marge et à l'écart de la vie publique » (Dominicé & Finger, 1990, p. 11). Elle dépend, de nos jours encore, presque entièrement du secteur privé ou semi-privé.

L'ère industrielle voit naître les toutes premières organisations d'ouvriers et d'employés qui proposent des formations. La première association professionnelle, celle des employés de commerce, date de 1860. La Centrale suisse d'éducation ouvrière, pour sa part, est créée en 1912. A cette époque-là, la formation des adultes est ancrée dans le projet du siècle des Lumières : elle vise l'éducation et l'émancipation de l'homme, en particulier pour les classes les plus défavorisées.

En 1919-1920 apparaissent les premières Universités populaires basées sur le modèle allemand, d'abord dans les villes (Bâle, Berne et Zurich) puis dans les régions rurales. La plupart sont des associations ou des fondations privées d'utilité publique.

Dès 1944, les coopératives Migros instaurent les premières écoles-clubs Migros (Aarau, Bâle, Lucerne et Zurich) qui dispensent des cours de langues, puis différentes activités de loisirs ; depuis les années 1980, elles proposent également des cours liés directement au domaine professionnel. Les écoles-clubs sont subventionnées à hauteur de 30% par le « pour-cent culturel », ancré dans les statuts de Migros depuis 1957.

A partir de 1950, la structuration du champ de la formation des adultes fait l'objet de vives discussions entre les organes privés et les autorités fédérales. Fondée en 1951, la Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA¹⁸) ouvre en 1966 un bureau central à plein temps à Zurich et un secrétariat romand à temps partiel à Lausanne, afin de réorganiser activement l'ensemble de ce domaine.

¹⁷ cf. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_07f.pdf

cf. Dominicé, P. et Finger, M. (1990). L'éducation des adultes en Suisse. Zurich : Pro helvetia, Fondation suisse pour la culture.

¹⁸ La FSEA a changé de nom, elle s'appelle aujourd'hui « Fédération suisse pour la formation continue ».

Les sections de formation internes aux entreprises – qui se consacraient à l’origine uniquement à la formation des apprenti(e)s – mettent sur pied des cours de formation continue dès 1960. Durant la décennie suivante, les instituts privés autofinancés se multiplient dans le domaine de la « formation professionnelle continue de culture générale » (langues, informatique, communication, management, etc.). La formation devient alors un instrument privilégié de promotion et de développement personnel. C’est à partir de ce moment-là que l’on constate une différenciation accrue entre formation professionnelle continue et formation de « développement de la personne ».

Parallèlement à toutes ces initiatives, l’Association Lire et Ecrire pour la Suisse romande propose, dès le début des années 1980, des formations élémentaires pour les adultes en situation d’illettrisme. Ces cours s’adressent en priorité à la population locale, mais de nombreuses personnes migrantes s’y inscrivent également.

Suite à sa restructuration en 1991, la FSEA accueille tout l’éventail des prestataires de formation continue en tant que membres à part entière : institutions de formation, écoles, associations, formateurs individuels. Elle est aujourd’hui l’une des principales associations faïtières de la formation des adultes et compte environ 530 membres.

Après les années 1990, les dix universités cantonales et les deux écoles polytechniques fédérales, qui n’étaient jusque-là que peu engagées dans la formation continue, inaugurent leurs propres centres de formation scientifique continue.

Ce bref survol historique permet de mettre en évidence les événements marquants du XX^{ème} siècle dans le domaine de la formation des adultes en Suisse. Tout d’abord, cette période a vu naître d’importantes institutions de formation qui sont aujourd’hui encore très connues du grand public : les Universités populaires, les écoles-clubs Migros, les associations Lire et Ecrire. On peut également relever le rôle croissant qu’a pris la FSEA depuis les années 1950, pour devenir l’une des principales organisations faïtières de la formation des adultes. Il importe ensuite de souligner la diversification qui a eu lieu tant au niveau des offreurs de formation (entreprises, associations diverses et institutions privées apparaissent aux côtés des organisations d’ouvriers et d’employés) que des domaines dans lesquels des cours sont proposés (d’un perfectionnement essentiellement technique, on passe à d’autres domaines plus variés et plus ciblés : langues, informatique, communication, management, loisirs, formations élémentaires et de mise à niveau, etc.). On peut enfin relever la distinction qui a eu lieu entre formation professionnelle et formation à orientation personnelle : « L’éducation des adultes court ainsi le risque [...] d’une coupure entre le perfectionnement professionnel au

sens strict et le développement personnel à dimension sociale ou psycho-sociale. Entre les deux s'évapore de plus en plus l'idéal de l'émancipation individuelle et collective des Lumières [...]. » (Dominicé & Finger, 1990, p. 16)

5.2. Bases légales¹⁹

Historiquement, la Suisse connaît un système fédéraliste de l'éducation et de la formation ; les compétences fédérales dans ce domaine sont donc expressément définies, tandis que toutes les autres compétences sont automatiquement du ressort des cantons qui jouissent d'une très grande liberté. Jusqu'à maintenant, le droit à la formation n'est pas reconnu par écrit et donc celui à la formation continue ne l'est pas non plus. De manière générale, la formation des adultes est réglemantée de façon très hétérogène : les bases légales et les structures d'encouragement à la formation continue varient énormément d'un canton à l'autre, il n'y a quasiment aucune harmonisation entre les différentes instances cantonales. Une certaine mobilité intercantonale est malgré tout possible par le biais de la maturité fédérale et de la reconnaissance au niveau national des diplômes délivrés par les universités et les écoles polytechniques fédérales.

C'est pourquoi le domaine de la formation des adultes se caractérise essentiellement par sa diversité et sa pluralité : de nombreux établissements de formation (étatiques ou privés, sans but lucratif ou orientés vers le profit, publics ou internes aux entreprises) coexistent, alors que les compétences sont réparties sur une multitude d'acteurs et de structures ; on peut encore relever une extrême diversité des modes de financement ainsi qu'une grande variété des offres de formation.

5.2.1. Niveau fédéral

Les principales dispositions légales en matière de formation continue se trouvent à la fois dans la Constitution fédérale, dans les lois²⁰ et dans les ordonnances. Compte tenu de cette diversité, les responsabilités pour le champ de la formation continue se répartissent sur plusieurs offices fédéraux au sein du Département de l'économie – Office fédéral de la

¹⁹ cf. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_07f.pdf

cf. Gonon, P. & Schläfli, A. (1998). *Formation continue en Suisse : Situation et recommandations*. Rapport à l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et à l'Office fédéral de la culture (OFC), Zurich.

²⁰ Notamment la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)

formation professionnelle et de la technologie (OFFT), Office fédéral de l'économie et de l'emploi (OFEE), Office fédéral de l'agriculture – et du Département de l'intérieur – Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES), Office fédéral de la culture (OFC), Office fédéral des assurances sociales (OFAS), Office fédéral pour la santé publique –. Gonon et Schläfli (1998) soulignent encore le rôle de la Fondation Pro Helvetia dans le financement de projets concrets : « Pro Helvetia dispense des aides à des projets précis de formation continue culturelle ou générale de taille interrégionale ou nationale. » (p. 56)

La loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) régit, pour tous les secteurs professionnels autres que ceux des hautes écoles, la formation continue à des fins professionnelles. Elle spécifie que « les cantons veillent à ce que l'offre de formation continue à des fins professionnelles réponde aux besoins » (art. 31). Les mesures de la Confédération sont les suivantes : encourager la formation continue à des fins professionnelles ; soutenir l'offre visant à faciliter le maintien ou la réinsertion des personnes dans la vie professionnelle ; soutenir les mesures visant à promouvoir la coordination et la qualité de l'offre de formation continue à des fins professionnelles (art. 32). Finalement, l'exécution de cette loi incombe aux cantons (art. 66). A l'heure actuelle, un règlement d'application est en consultation auprès des gouvernements cantonaux et des différentes organisations concernées.

5.2.2. Niveau cantonal

La plupart des cantons possèdent actuellement un service responsable de la formation continue ou une section « formation des adultes » rattachée à la direction de l'instruction publique. En 1994, la Conférence intercantonale des responsables de la formation des adultes (CIRFA) a été créée au sein de la CDIP ; cet organe spécialisé regroupe tous les responsables cantonaux de la formation continue au niveau suisse. Comme au niveau fédéral, les compétences sont réparties entre plusieurs services au sein du Département de l'économie et/ou du Département de l'instruction publique.

La formation continue professionnelle est comprise dans les différentes lois d'exécution cantonales relatives à la LFPr ; avec la mise en application de cette loi, des changements pourraient encore intervenir dans ce domaine. En ce qui concerne la formation continue non professionnelle, différentes bases légales ont été édictées, le plus souvent sous la forme d'articles spécifiques intégrés dans les lois sur l'école ou l'éducation ou dans les lois sur la formation professionnelle ; certains cantons possèdent même une loi spécifique, comme Berne, Fribourg ou le Tessin.

5.3. Principaux indicateurs

5.3.1. La participation de la population à la formation continue

Situation générale en Suisse

Pour donner un aperçu de la situation actuelle en matière de formation d'adultes, nous nous baserons essentiellement sur le rapport de l'OFS (2001). Nous allons présenter ici les principaux indicateurs examinés par les auteurs, qui ont également relevé différentes caractéristiques socio-démographiques auprès des adultes interrogés : genre, niveau de formation initiale, âge, statut sur le marché du travail, région linguistique (la Romandie et le Tessin représentent ensemble la Suisse latine). A l'exception du premier indicateur, seules les caractéristiques les plus pertinentes seront détaillées. Relevons encore que, dans les différents résultats d'analyses statistiques présentés, le terme « faiblement qualifié » désigne explicitement les personnes sans formation post-obligatoire.

L'indicateur « participation à des cours de formation continue » donne un aperçu général de la situation pour la population globale. En 2000, 1,9 millions de personnes, soit 39% de la population résidente adulte, ont suivi au moins un cours ; cette proportion est restée quasiment inchangée entre 1996 et 2000²¹. Aucune différence n'apparaît selon le sexe, puisque 38% des femmes et 40% des hommes déclarent participer à la formation continue ; on note toutefois une différence dans les objectifs poursuivis : les hommes choisissent essentiellement des cours professionnels, alors que chez les femmes le rapport entre formation professionnelle et générale est plus équilibré même si elles placent elles aussi les cours professionnels en priorité. En revanche, les statistiques montrent de fortes disparités dans l'entrée en formation selon le niveau de formation initiale : plus de 50% des personnes titulaires d'un diplôme de degré tertiaire, 40 à 50% des personnes ayant achevé une formation de degré sec. II et 18% des personnes sans formation post-obligatoire ; l'effet est particulièrement marqué pour les cours à orientation professionnelle, dont les personnes peu qualifiées se trouvent généralement exclues. L'engagement en formation est également fortement influencé par deux autres facteurs, à savoir le statut sur le marché de l'emploi – 87% des participants exercent une activité professionnelle – et la région linguistique – 42% des Suisses alémaniques suivent des cours contre 29% des habitants de Suisse latine –. Selon les résultats, l'âge joue un rôle de moyenne intensité dans l'entrée en formation continue : la participation

²¹ A noter cependant que le rapport de la Commission suisse pour l'UNESCO (2005) indique que la participation à la formation continue est en baisse depuis 2001 et s'établissait à 36% en 2003.

maximale se situe entre 40 et 45 ans (plus de 45% de la population suit des cours), on note ensuite une faible diminution jusqu'à 59 ans (encore plus de 40%) qui s'accélère de 60 à 74 ans (la participation chute à 25%, puis à 15% environ).

L'indicateur « formation continue individuelle » se réfère aux pratiques suivantes : apprentissage par observation, lectures spécialisées, participation à des conférences, formation informelle sur le lieu de travail, utilisation de programmes informatiques, recours à d'autres médias. En 1999, 3,2 millions de personnes, soit 64% de la population résidente adulte, ont recouru à des formes individuelles d'apprentissage. Le niveau de formation initiale a une forte influence sur les pratiques de formation continue individuelle : 86% des personnes titulaires d'un diplôme de degré tertiaire, 65 à 75% des personnes ayant achevé une formation de degré sec. II et 37% des personnes sans formation post-obligatoire ; la différence d'utilisation selon le niveau de formation initiale est particulièrement marquée en ce qui concerne la fréquentation des conférences et les lectures spécialisées. On note également une forte différence selon la région linguistique : les Suisses alémaniques expriment davantage de pratiques individuelles de formation continue (71%) que les Suisses romands et les Tessinois (48%). Entre 1996 et 1999, le recours à des formes individuelles d'apprentissage a gagné du terrain, tant pour la population active que pour la population globale.

A partir de ces deux premiers indicateurs, on s'aperçoit qu'un petit tiers de la population (30%) ne démontre aucun engagement en formation continue pendant la période 1996 – 1999, que ce soit en participant à un cours ou par le biais d'une pratique individuelle de formation (cf. OFS, 2001, graphique « Participation à la formation continue, selon le genre de formation suivie, en 1999 et en 2000 », p. 13). De plus, nous pouvons relever le fait que les personnes sans formation post-obligatoire restent largement à l'écart de la formation continue, tant dans la participation aux cours que dans le recours à des formes individuelles d'apprentissage.

L'indicateur « formation continue soutenue par l'employeur » montre le lien entre la formation continue et le marché du travail ; l'échantillon ne comprend que les personnes exerçant une activité professionnelle. En 1999, 35% des personnes actives occupées ont suivi une formation continue professionnelle ; 80% d'entre elles (soit un bon quart de l'ensemble de la population active) ont bénéficié d'un soutien de leur employeur, soit en ayant la possibilité de participer à un cours organisé directement par l'entreprise (presque la moitié des cours suivis), soit en bénéficiant d'une contribution financière et/ou d'une réduction totale ou partielle de leur temps de travail pendant la formation. Les personnes sans formation post-obligatoire sont plus rarement soutenues dans leur engagement en formation (moins de 10%) que les personnes titulaires d'un diplôme de degré tertiaire (entre 35 et 40%). D'autres

éléments s'avèrent déterminants dans l'obtention d'un soutien de la part de son employeur : travailler à plus de 70%, faire partie d'une grande entreprise (plus de 100 employés), occuper une position hiérarchique élevée (cadre ou membre de la direction). Les secteurs dans lesquels on offre le plus de soutien aux employés sont l'administration publique, la santé et l'éducation ainsi que le domaine des finances et des assurances. La proportion de travailleurs soutenus par leur employeur dans leur entrée en formation est restée presque identique de 1996 à 1999.

L'indicateur « personnes empêchées de participer à un cours » montre qu'en 1999 près d'un tiers de la population aurait souhaité s'engager en formation continue mais en a été empêchée pour différentes raisons. La charge de travail professionnel (16%), les heures de cours défavorables (13%) ainsi que les responsabilités familiales (11%) sont les obstacles les plus souvent cités.

Comparaison internationale

Pour commencer, nous nous intéresserons à la participation des adultes à la formation continue sans faire de distinction entre cours professionnels et cours à orientation générale. Nous utiliserons alors des statistiques issues d'analyses réalisées par Doray et Arrowsmith (1997) ainsi que par de Rubenson et Xu (1997) à partir des données de l'étude comparative internationale de l'IALS auprès des pays de l'OCDE (cf. points 3.3. et 4.1.). En l'absence de spécification, la Suisse sera considérée en tant qu'entité globale.

De manière générale, la Suisse connaît un taux de participation assez proche de celui du Canada, des Etats-Unis et des Pays-Bas (environ 40%) ; il est en revanche plus bas qu'en Suède et plus élevé qu'en Pologne. L'âge a une influence négative sur le taux d'engagement de la population helvétique, comme dans tous les autres pays (sauf en Suède). A l'inverse, les éléments suivants ont, comme partout ailleurs, des effets positifs sur l'engagement des adultes en formation : posséder un diplôme de degré tertiaire, exercer une activité professionnelle, avoir un mode de vie plutôt actif (faire partie d'une association et/ou peu regarder la télévision). A l'exception de tous les autres lieux géographiques, le fait d'être une femme et le fait de vivre seul influencent positivement la participation à la formation continue en Suisse romande. En Suisse alémanique, comme au Canada, aux Etats-Unis et en Pologne, les habitants des zones urbaines sont favorisés dans leur accès aux cours.

Comme dans les autres pays, la population helvétique invoque d'abord les obstacles situationnels puis les contraintes institutionnelles pour expliquer sa non participation à la formation continue ; plus précisément, ce sont là aussi le manque de temps lié aux obligations

professionnelles et/ou familiales ainsi que le manque de moyen financiers qui sont les plus fréquemment cités.

Finalement, cours professionnels et généraux confondus, la Suisse connaît les mêmes tendances générales que les autres pays. Les éléments déterminants de l'engagement ou non en formation continue sont identiques (âge, niveau de formation initiale, exercice d'une activité professionnelle) de même que les obstacles principaux à l'entrée en formation (manque de temps et de moyens financiers).

Nous allons maintenant nous concentrer sur la participation des adultes aux cours de formation continue professionnelle. Ici, les données nécessaires à la comparaison de la Suisse avec d'autres pays de l'OCDE sont issues du rapport de l'OFS (2001).

De manière générale, avec 32% de la population globale qui participe à la formation continue professionnelle, la Suisse se situe dans le milieu du classement derrière des pays scandinaves (Danemark, Norvège, Finlande) et anglophones (Australie, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande, Etats-Unis). Elle garde la même place en ce qui concerne l'écart de participation entre hommes et femmes, ces dernières étant moins favorisées que les individus de sexe masculin (environ 10% d'écart). Par contre, à l'instar des Pays-Bas, la Suisse connaît une relative homogénéité dans la fréquentation des cours entre personnes exerçant une activité professionnelle et personnes à la recherche d'un emploi. Si l'on considère l'effet du niveau de formation initiale sur l'engagement en formation, la Suisse se trouve dans la deuxième moitié du classement, avec des indices de disparité de plus de 4 entre les personnes sans formation post-obligatoire et celles ayant achevé des études tertiaires.

Finalement, en ce qui concerne la participation des adultes aux cours professionnels, la Suisse se situe souvent dans le milieu du classement. Alors qu'elle montre une assez bonne homogénéité entre personnes occupées et personnes à la recherche d'un emploi, sa situation n'est cependant pas très bonne du point de vue de l'importance du niveau de formation initiale dans la probabilité de participation à la formation continue.

5.3.2. Rapport entre le niveau de formation et le revenu

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. point 5.3.1.), les personnes sans formation post-obligatoire participent nettement moins à la formation des adultes que celles qui ont un niveau de formation initiale plus élevé. Bien évidemment, la question des obstacles à leur engagement en formation est très complexe, car des éléments variés et subtils entrent en jeu.

Pourtant, il semble assez logique de penser que l'aspect financier est l'une des raisons de leur non participation.

Les données du tableau 4 ci-dessous montrent clairement le lien qui existe entre le niveau de formation et le revenu. Dès lors, il semble évident que, pour les personnes faiblement qualifiées dont le salaire est généralement peu élevé, les coûts d'une formation continue sont plus lourds à assumer que pour les adultes ayant un meilleur revenu.

Tableau 4 : Salaire mensuel brut selon le niveau de formation²²

Niveau de formation	Salaire mensuel brut (en CHF) ²³
1. Université / haute école	9274
2. Ecole prof. sup. / HES	8356
3. Formation prof. sup.	7271
4. Brevet d'enseignement	5875
5. Maturité	6047
6. Apprentissage complet (CFC)	5371
7. Formation acquise en entreprise	4629
8. Sans formation prof. complète	4194
9. Autres formations complètes	4672

5.3.3. Les effets de la formation continue

D'un point de vue économique (rapport du CSRE, 2004), différents types de bénéfices peuvent être retirés d'une participation à la formation continue : émancipation et épanouissement personnel, adaptation à l'évolution sociale et politique (niveau micro-économique) ; prévention du chômage, intégration de personnes défavorisées dans l'économie et la société (niveau méso-économique) ; augmentation du savoir au sein de la société en général, accroissement de la capacité d'innovation de l'économie dans son ensemble (niveau macro-économique).

²² Tiré de « Salaire mensuel brut selon la formation, la position professionnelle et le sexe / secteur privé et secteur public (Confédération) ensemble » : Office fédéral de la statistique, Enquête suisse sur la structure des salaires 2002 © OFS – Section des salaires et des conditions de travail.

²³ Les chiffres énoncés représentent une valeur centrale (médiane) : pour une moitié des postes de travail, le salaire standardisé se situe au-dessus de la valeur centrale présentée ici, alors que pour l'autre moitié, il s'inscrit au-dessous de cette valeur. Le salaire mensuel standardisé correspond à un équivalent plein temps basé sur des semaines à 40 heures de travail.

A chacun de ces trois niveaux, il est possible d'opérer une distinction entre bénéfices individuels et bénéfices publics ou externes. Les politiques de formation reposent essentiellement sur les bénéfices externes qui peuvent être retirés en cas de participation des individus à des cours de perfectionnement ; par exemple, les bouleversements liés aux TIC ont éveillé l'intérêt tant des pouvoirs publics que des entreprises : si, par le biais de la formation continue, une grande partie de la société réussit à s'adapter rapidement à de nouvelles conditions de vie ou de travail, on peut considérer la part des bénéfices publics comme importante et intéressante. A l'inverse, les formations générales qui ne sont pas directement calquées sur les besoins du marché du travail ne sont pas considérées comme susceptibles de générer de grands bénéfices externes ; c'est pour cette raison que les employeurs se montrent souvent réticents à soutenir leurs collaboratrices et collaborateurs dans de telles démarches.

Sur le plan individuel, on peut distinguer trois autres types de bénéfices retirés par les participants à la formation continue : professionnels, personnels et sociaux. Une recherche menée dans le cadre d'un stage à l'école-club Migros de Fribourg (Lambert, 2004) m'a permis de montrer que les deux raisons principales qui poussent les personnes à suivre un cours de formation sont le perfectionnement professionnel et le développement personnel, alors que la recherche de contacts sociaux reste très minoritaire. Les résultats mettent également en évidence le fait que l'aspect professionnel est choisi plutôt par les hommes et le côté personnel plutôt par les femmes ; à noter tout de même que la moitié d'entre elles indiquent la formation professionnelle comme raison principale de suivre un cours, ce qui montre bien que les femmes exerçant une activité professionnelle ont des attentes et des besoins à ce niveau-là et qu'elles sont prêtes à se former pour y répondre. On remarque encore que, pour chaque tranche d'âge, les bénéfices professionnels apparaissent comme la motivation principale de l'engagement en formation.

5.3.4. Les offreurs de formation continue

En Suisse, le marché de la formation continue est caractérisé par une grande hétérogénéité (Gonon & Schläfli, 1998). Contrairement aux filières de formation initiale, le domaine quaternaire est couvert à 80% par le secteur privé ou semi-privé. De plus, la majorité des prestataires sont des institutions de type non scolaire : le tiers des cours de perfectionnement professionnel est organisé par les employeurs eux-mêmes et le quart par des associations ou

des organisations professionnelles ; seuls 34% des cours sont organisés par des écoles (privées ou publiques). Pour les formations mandatées par l'employeur, le choix du prestataire varie en fonction de la taille de l'entreprise : les grandes entreprises organisent souvent elles-mêmes leurs formations, alors que les PME²⁴ recourent le plus souvent aux offres des associations professionnelles.

En nous basant avant tout sur le rapport de Gonon et Schläfli (1998), nous allons présenter une brève typologie des offreurs de formation continue qui permettra de mieux appréhender la situation de la Suisse dans ce domaine :

- institutions de droit public (= structures éducatives existantes) : écoles secondaires cantonales, universités cantonales, hautes écoles spécialisées (HES), écoles professionnelles, écoles polytechniques fédérales (EPFL / EPFZ) ;
- institutions de droit privé mais d'utilité publique : écoles des parents, Universités populaires, écoles-clubs Migros ;
- institutions de droit privé à but lucratif ;
- entreprises ;
- associations professionnelles, syndicats, associations pour les personnes migrantes, institutions confessionnelles, politiques et/ou éthiques ;
- formateurs indépendants ;
- groupes autogérés actifs dans divers domaines (santé, toxicomanie, éducation, échanges interculturels, formation socioculturelle ou socio-politique).

5.3.5. Le financement de la formation des adultes

Facteurs déterminants pour obtenir un soutien de l'employeur

Le lien entre formation continue et marché du travail a déjà fait l'objet d'une description détaillée précédemment (point 3.1.1.). Si l'on y revient succinctement, on s'aperçoit que 80% des personnes ayant suivi une formation continue professionnelle en 1999 ont reçu un soutien de leur employeur, soit par la possibilité de participer à un cours organisé directement par l'entreprise (presque la moitié des cours suivis), soit par une contribution financière et/ou une réduction totale ou partielle de leur temps de travail pendant la formation. Mais quels sont plus précisément les facteurs déterminants pour être soutenu par son employeur dans sa participation à des cours de formation continue ? Selon le rapport de l'OFS (2001), il apparaît

²⁴ Petites et moyennes entreprises

que les femmes et les personnes sans formation post-obligatoire sont plus rarement soutenues dans leur engagement en formation (les employés au bénéfice d'une formation universitaire ont même une probabilité jusqu'à 6 fois supérieure de voir leur formation continue financée par leur employeur que les personnes sans formation post-obligatoire) ; d'autres éléments s'avèrent déterminants dans l'obtention d'un soutien de son employeur : travailler à plus de 70%, faire partie d'une grande entreprise, occuper une position hiérarchique élevée. Les différences entre travailleurs pour bénéficier d'un soutien à la formation continue traduisent bien la sélectivité des entreprises : elles soutiennent avant tout les personnes dont les chances de perfectionnement sont déjà élevées (formation initiale supérieure, poste à responsabilité, revenu élevé) et très peu les collaborateurs faiblement qualifiés qui en auraient le plus besoin (faible formation initiale, emploi mal considéré et mal rémunéré).

Dès lors, il paraîtrait logique de cibler le financement public en faveur des couches de population peu qualifiées qui sont largement exclues des programmes de formation ; en effet, en ce qui concerne les collaborateurs très qualifiés, une grande partie de la formation continue utile est déjà financée par l'employeur. Toutefois, comme l'indique le rapport du CSRE (2004), une diminution des obstacles financiers n'augmenterait pas automatiquement la participation des employés peu formés. En effet, il faut tenir compte d'autres aspects mis à part les coûts directs des cours. Premièrement, la motivation à continuer à se former est probablement moins forte chez des personnes dont le parcours de scolarité obligatoire s'est avéré moins gratifiant. Deuxièmement, le facteur « temps » joue aussi un rôle important : étant donné que le temps consacré à la formation continue occasionne des frais annexes (par exemple une perte de productivité), les employeurs font preuve de peu de volonté pour concéder du temps à leurs employés – en particulier les travailleurs peu qualifiés – pour leur perfectionnement.

En plus de ces divers éléments liés à l'individu et à sa fonction professionnelle, d'autres facteurs entrent en jeu dans la sélection opérée par les entreprises pour soutenir ses employés dans leur perfectionnement. Ces critères de choix se basent essentiellement sur l'utilité perçue (bénéfices externes) du cours de formation envisagé pour l'employeur : il est très probable que seuls les employés dont la demande de formation répond à un besoin de l'entreprise recevront une aide. En effet, en finançant la formation continue de son personnel, une entreprise réalise un investissement ciblé qui accroît son capital humain ; de plus, elle en attend des retombées proportionnelles à l'investissement consenti, qui se traduiront entre autres par une augmentation de la productivité (retour sur investissement). Pour sa part,

l'employé en retire un bénéfice qui se concrétisera, par exemple, par une amélioration de sa situation et de ses chances de promotion sur le plan professionnel, une sécurité de l'emploi accrue ou un salaire supérieur.

En règle générale, une distinction est faite entre les besoins de formation existant au sein de l'entreprise et les besoins personnels de formation de l'employé. Selon les résultats d'une recherche relatée dans le rapport du CSRE (2004), toutes les entreprises interrogées affirment prendre en charge la totalité des frais d'une formation jugée utile à l'exercice d'une fonction professionnelle et que celle-ci se déroule toujours durant le temps de travail ; à noter que la plupart des activités de formation continue de ce type sont organisées au sein même de l'entreprise. Dans le cas d'une formation répondant à des besoins personnels de l'employé, le bien-fondé de la mesure de formation est toujours préalablement examiné et, si cette dernière s'avère utile à l'exercice de l'activité professionnelle, les entreprises peuvent participer de différentes façons : des modèles de financement prévoyant une participation de l'employeur (de 25 à 100%) sont généralement associés à des compensations en temps de travail. Les entreprises interrogées indiquent que ces modèles sont très flexibles et que des solutions individuelles sont négociées au cas par cas. En revanche, lorsque les activités de formation du collaborateur présentent peu de pertinence pour l'employeur, le soutien de ce dernier diminue considérablement et rares sont les entreprises qui se disent prêtes à participer aussi aux coûts de la formation continue générale. Le rapport du CSRE montre en outre que les entreprises suisses ne connaissent pas de « congé-formation » réglementé de façon précise et que de telles mesures font toujours l'objet de solutions individualisées ; à noter encore que de nombreux chefs du personnel affichent une grande circonspection quant à l'efficacité de l'octroi de jours de congé dont l'employé pourrait bénéficier pour suivre la formation de son choix.

Finalement, on constate que, en Suisse, les adultes doivent faire face à des politiques de formation au sein des entreprises publiques et privées qui résultent en une stricte sélection des employés pouvant bénéficier d'un soutien pour leur perfectionnement. En effet, les critères à remplir sont précis et presque toujours soumis à l'autorité de la direction. Deux types de facteurs entrent en jeu dans la sélection opérée par les entreprises :

- des éléments liés à l'individu et à sa fonction professionnelle : niveau de formation initiale, sexe, temps de travail, taille de l'entreprise, position hiérarchique ;
- la pertinence du cours de formation pour l'entreprise : bénéfices externes possibles, adéquation aux besoins de l'entreprise, utilité pour la fonction occupée par l'employé.

Modèles de financement de la formation continue

Il semble important aussi de présenter brièvement les différents modèles de financement de la formation continue qui existent actuellement en Suisse. Pour ce faire, nous nous baserons avant tout sur le rapport du CSRE (2004). Nous développerons essentiellement la présentation de divers systèmes de soutien orientés sur la demande des apprenants.

Pour commencer, il existe des modèles bipartites mis en place conjointement par les associations professionnelles et les syndicats. De tels systèmes garantissent aux partenaires sociaux le financement des coûts de formation initiale et de formation continue, mais des compensations de salaire en cas de « perte de gain » liée à la formation ou des infrastructures destinées à la formation sont aussi partiellement financées par ce biais. On trouve aussi des modèles de fonds tripartites alimentés par les partenaires sociaux et par l'Etat. Ils soutiennent financièrement les organisations professionnelles dans leurs efforts en faveur de la formation professionnelle initiale et continue, mais viennent également étayer des projets initiés par l'Etat, les collectivités publiques ou les associations professionnelles en matière de formation continue. On peut encore citer les « comptes individuels de formation », qui font partie des nouvelles stratégies financières destinées à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit d'un modèle d'épargne cofinancé généralement par les pouvoirs publics, les entreprises et les salariés. Le montant accumulé sur un compte individuel est ensuite réinvesti par le salarié dans des activités destinées à améliorer sa formation. L'un des objectifs des comptes individuels de formation est de responsabiliser les apprenants face à leur perfectionnement. Comme le souligne Hanhart (2002), « un tel système ne vise pas seulement à répartir les futures dépenses de formation sur plusieurs financeurs (partenariat), mais il tend aussi à susciter chez l'individu un comportement d'épargnant et d'investisseur par rapport à sa propre formation » (pp. 11-12).

Relevons pour terminer différents modèles de financement orientés sur la demande qui visent avant tout à mettre en place des structures correspondant au mieux aux besoins des adultes en matière de formation continue. En Suisse, ces modèles se limitent à quelques projets locaux et thématiques. Il s'adressent généralement à des groupes-cibles restreints et poursuivent des objectifs clairement définis.

En 2001, le canton de Saint-Gall a lancé le projet-pilote « Fit im Job » qui a pour mission de soutenir des employés de PME peu habitués à se former dans leur participation à des cours de

perfectionnement, en vue de maintenir leur employabilité et de réduire leurs risques de chômage. Divers petits projets de bons de formation dans le domaine de la formation des parents ont également été mis sur pied : dans le canton de Zurich, des chèques de formation sont remis à des personnes à faible revenu pour leur permettre de participer à des cours destinés aux parents ; dans le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, la « Frauenzentrale » a lancé le projet « Bonus 2000 » qui vise à encourager la formation continue personnelle ou professionnelle de mères ou de pères de famille, parallèlement à l'éducation de leurs enfants. De son côté, le canton de Genève alloue depuis 2001 un chèque annuel de formation (CAF) qui permet à toute personne remplissant les critères de recevoir un montant maximal de 750 francs par an (durant 3 ans de suite au maximum) pour suivre une formation « utile sur le plan professionnel » ; avec ce système, Genève a été le premier canton à créer un instrument de financement orienté sur la demande par lequel la subvention étatique revient directement et individuellement aux demandeurs de formation.

Les entreprises ne sont toutefois pas en reste. Il existe actuellement dans certaines coopératives Migros un modèle particulier de financement de la formation continue, sous la forme de bons internes que les collaborateurs sont libres d'utiliser pour le cours de formation générale de leur choix. Les CFF ont également adopté un système de chèque-formation appelé « Pro-fit » qui permet aux employés d'obtenir un rabais de 200 francs sur n'importe quel cours suivi dans une école-club Migros.

Davantage de précisions sur ces divers projets et systèmes seront données au chapitre III (cf. point 2).

6. Synthèse et reformulation de la problématique

Si ce premier chapitre est relativement long, c'est qu'il m'a semblé nécessaire de situer très clairement le contexte dans lequel vient s'ancrer la problématique de l'engagement en formation des personnes faiblement qualifiées. J'ai donc privilégié une approche d'abord globale et puis plus détaillée.

Pour commencer, il importait de bien saisir l'environnement dans lequel l'adulte d'aujourd'hui évolue (socialisation, identités, oscillation entre insertion et exclusion), ainsi que sa situation face à la formation (apprentissage et rapport au savoir). Puis je me suis intéressée aux deux phénomènes complémentaires de participation et de non participation des adultes à la formation continue. C'est là que la situation des personnes faiblement qualifiées a

été plus précisément analysée, notamment les obstacles qu'elles rencontrent et l'inégalité de traitement dont elles sont victimes.

Il était ensuite nécessaire de décrire la situation de la formation des adultes en Suisse. On peut relever en premier lieu une grande hétérogénéité en ce qui concerne les offreurs de formation et les modèles de financement. D'autre part, une spécificité toute helvétique se dégage, à savoir de fortes disparités entre les cantons, que ce soit au niveau des bases légales, des offres de formation continue ou des possibilités de soutien financier.

Etant donné la masse d'informations et d'aspects traités dans ce premier chapitre, il semble maintenant indispensable d'en faire une synthèse. Celle-ci permettra de reformuler la problématique du travail pour pouvoir ensuite expliciter les différentes hypothèses et questions de recherche (cf. chapitre II, point 1).

6.1. Les enjeux de la formation continue pour l'individu adulte

Comme nous l'avons vu, le phénomène de la socialisation dure toute la vie et l'identité de l'individu se construit progressivement à travers les expériences vécues et les compétences acquises au cours de ce processus. L'identité est donc loin d'être construite définitivement, même à l'âge adulte : chacun des domaines dans lesquels l'individu se trouve impliqué (sphère de la famille et des proches, contexte scolaire, monde du travail, domaine de la religion et/ou de la politique, dispositifs de formation continue, groupements associatifs, etc.) l'influence de manière plus ou moins forte. On peut donc dire que l'adulte n'a pas une identité unique et fixe, mais au contraire une identité plurielle et en continuelle construction.

Pour l'individu adulte, le monde du travail et les dispositifs de formation continue sont les domaines qui apparaissent comme les plus significatifs pour la socialisation et l'évolution de l'identité. Au travail, les relations avec les collègues sont un canal privilégié de socialisation, mais l'entreprise elle-même a aussi un rôle de plus en plus important à jouer à ce niveau-là : elle doit fournir à ses employés un environnement qui leur permettra de progressivement se construire une identité professionnelle positive. Quant à la formation, elle peut être vue comme un processus de socialisation reconstruit : par son engagement volontaire, l'individu procède à une reproduction consciente des processus naturels de la socialisation, mais à des fins professionnellement adaptatives ; l'acquisition de connaissances et de compétences par la formation continue permet, d'une part, de devenir plus performant et plus à l'aise dans le monde du travail, d'autre part, de se construire une identité personnelle positive et valorisante.

Les deux sphères étroitement liées de l'emploi et de la formation sont donc particulièrement significatives pour l'adulte.

Actuellement, la formation continue revêt une importance croissante pour la majorité de la population adulte, en particulier pour les personnes professionnellement actives. Chacun va retirer des bénéfices de la formation continue, mais de manière différente selon sa situation :

- Une partie de la population possède un niveau de formation initiale relativement peu élevé (aucune formation post-obligatoire achevée). Pour ces personnes, la formation continue représente une « seconde chance » dans l'acquisition des connaissances de base, c'est-à-dire la possibilité de « rattraper » leur retard et d'obtenir un diplôme reconnu.
- Certaines personnes ont achevé une formation post-obligatoire, mais n'ont jamais mis à jour leurs connaissances. Pour ces adultes, la formation continue est synonyme de réactualisation des anciens savoirs et savoir-faire et d'acquisition de nouvelles connaissances.
- Dans la plupart des secteurs d'activité, les travailleurs sont confrontés à des changements nombreux et rapides, des connaissances et compétences toujours plus variées leur sont demandées (techniques, communicationnelles, organisationnelles, etc.). La formation continue permet à ces personnes d'acquérir les stratégies et les outils nécessaires pour s'adapter aux évolutions qu'elles doivent affronter.

6.2. La nécessité de donner la priorité aux personnes faiblement qualifiées

Pour commencer, rappelons le critère relativement large utilisé afin de définir le public faiblement qualifié, à savoir le manque de ressources pour gérer les changements du monde professionnel ; les personnes dont la formation n'a pas été actualisée ou n'est pas reconnue, celles qui ont interrompu leur activité professionnelle, celles dont l'emploi est menacé, celles qui n'ont pas de qualification professionnelle certifiée ou de formation post-obligatoire sont particulièrement concernées.

Mais il semble que le public peu qualifié se différencie du reste de la population par un autre aspect bien spécifique : son rapport au savoir et à la formation. Ce dernier n'est en effet pas une donnée fixe et identique pour tous : il est influencé par la trajectoire scolaire, ainsi que par la position sociale et professionnelle. On peut dès lors penser que les personnes faiblement qualifiées (qui ont généralement un emploi précaire et faiblement valorisé, un revenu modeste et une situation sociale difficile) possèdent un type de rapport au savoir relativement éloigné

de celui requis dans les programmes de formation continue : il est fortement basé sur l'informel et véhicule de nombreuses craintes face à la formation et à l'apprentissage.

Les adultes faiblement qualifiés se trouvent aujourd'hui au centre d'un mouvement d'exclusion qui touche à la fois le monde du travail (ils sont les plus sévèrement touchés par les politique de flexibilité et les plans sociaux mis en place) et celui de la formation continue (ces personnes ont peu de chances d'y participer, que ce soit par l'intermédiaire de l'employeur ou sur leur initiative personnelle). Les statistiques montrent en effet que l'entrée en formation continue dépend fortement du niveau de formation initiale ; c'est ainsi que les personnes sans diplôme post-obligatoire restent largement à l'écart de la formation des adultes, tant dans la participation aux cours que dans la formation individuelle (lectures spécialisées, conférences, programmes informatiques, etc.).

On peut observer que les employeurs (publics et privés) opèrent une stricte sélection des employés qui pourront bénéficier d'un soutien pour leur perfectionnement. L'objectif étant de réaliser un retour maximum sur investissement, ils encouragent presque exclusivement la participation à des cours directement utiles pour la fonction occupée (cours professionnels) ; en outre, ils soutiennent avant tout les personnes avec un niveau de formation initiale post-obligatoire, une position hiérarchique élevée et un poste pour lequel les compétences de base en lecture et écriture sont nécessaires. C'est pourquoi les adultes peu qualifiés et occupant des postes subalternes ne bénéficient que rarement des programmes de formation continue mis en place par les employeurs.

De plus, il semble que les personnes faiblement qualifiées doivent faire face à de nombreux obstacles qui les empêchent souvent d'entrer en formation. Selon une approche psychosociologique, les structures et processus liés à la société et aux institutions se combineraient aux caractéristiques individuelles découlant de la socialisation et des expériences antérieures pour construire un schéma de participation ou de non participation à la formation continue.

Rubenson et Xu (1997) ont ainsi identifié trois types d'obstacles (cf. point 4.1.2.) :

- Les obstacles situationnels, liés à la vie quotidienne de l'individu, se réfèrent avant tout aux exigences de la situation professionnelle et/ou familiale : manque de temps, difficulté de concilier les différentes sphères de la vie (travail, famille, loisirs), etc.
- Les obstacles institutionnels, relatifs aux institutions de formation, comprennent à la fois des raisons économiques (frais d'inscription, garde des enfants, etc.) et des raisons liées aux conditions d'entrée en formation (exigences de base et prérequis, nécessité de motiver sa demande ou de présenter un projet de formation, etc.).

- Les obstacles dispositionnels dépendent largement du rapport au savoir et à la formation, qui détermine les attitudes de l'individu quant à la formation continue, ainsi que ses dispositions face à l'apprentissage. Certaines personnes évoquent la crainte de l'échec et du changement de situation consécutif à l'action de formation.

A noter que, même si les contraintes situationnelles (les plus souvent citées) constituent effectivement une réalité pour une partie de la population, il ne faut pas sous-estimer l'importance des obstacles dispositionnels (très rarement évoqués), qui sont plus difficiles à déceler, notamment pour des raisons de désirabilité sociale.

Finalement, il semble que la non participation du public faiblement qualifié à la formation continue puisse s'expliquer par la combinaison de deux phénomènes :

- une discrimination « externe » due aux politiques de formation des entreprises ainsi qu'à des obstacles situationnels et institutionnels : les employeurs soutiennent peu les employés faiblement qualifiés ; ces personnes ont des revenus modestes qui rendent les coûts liés à la formation continue difficiles à assumer ; elles ont des difficultés pour remplir les conditions d'entrée (elles n'ont pas les prérequis, elles ont de la peine pour rédiger une lettre de motivation ou présenter un projet de formation, etc.) ;
- un mouvement « interne » d'auto-exclusion lié aux obstacles dispositionnels : les personnes peu qualifiées privilégient un mode informel de formation et d'apprentissage qui ne correspond pas aux exigences très « scolaires » des cours de formation continue ; à cause de mauvaises expériences faites à l'école, voire d'un échec scolaire, elles ont développé des attitudes négatives envers le monde de la formation et éprouvent de grandes craintes face à l'apprentissage.

6.3. Moyens favorisant l'engagement en formation des adultes peu qualifiés

Pour tenter de lutter contre la discrimination « externe », il paraîtrait logique de cibler le financement public en faveur des couches de population peu qualifiées qui ne sont pas soutenues par leur employeur et ainsi de rendre les coûts d'une formation plus abordables pour ces personnes aux ressources financières modestes. Il semblerait toutefois que la diminution des obstacles financiers n'aurait pas automatiquement pour effet d'augmenter la participation des adultes peu qualifiés car d'autres problèmes subsisteraient (la motivation à se former, par exemple).

En ce qui concerne les obstacles dispositionnels « internes », on remarque d'emblée que les formations proposées sont inadaptées aux besoins du public faiblement qualifié : elles sont trop formelles, ce qui ne correspond pas à leur mode de pensée plutôt informel ; de plus, les personnes faiblement qualifiées se situent dans une « attitude négative » par rapport à la formation et au savoir, c'est pourquoi elles se méfient des formations trop proches du modèle scolaire et ont tendance à les rejeter. Ces obstacles sont particulièrement difficiles à faire évoluer, car ils touchent aux attitudes et aux émotions profondes des individus.

Comme l'a souligné Carré (2000), trois éléments sont particulièrement déterminants pour la motivation de l'adulte et son engagement en formation : les représentations de l'avenir ; les perceptions de compétence (sentiment d'auto-efficacité) par rapport à l'action envisagée ; le sentiment d'autonomie et de libre choix dans ses comportements (cf. point 3.1.). A partir de ces trois points, voici de quelles façons on pourrait tenter de rendre les formations plus accessibles au public faiblement qualifié :

- en procédant à une analyse fine et ciblée de la demande de formation continue, afin de proposer des cours à la fois attrayants et utiles : dès lors, les formations répondent aux besoins précis des apprenants, elles sont réellement utilisables dans la pratique et elles offrent des perspectives positives pour le futur ;
- en étudiant précisément les spécificités de ce public, ce qui permet de concevoir des formations mieux adaptées au mode de pensée et au niveau de connaissances des apprenants afin que ces derniers puissent se sentir capables de réussir : par exemple en tenant compte de l'identité de métier et du mode de transmission informel privilégié par les personnes peu qualifiées ou en ciblant davantage les cours sur l'apprenant (sa trajectoire personnelle, ses expériences antérieures) ;
- en laissant aux apprenants une certaine prise sur les événements (libre choix du cours qui les intéresse, implication dans le processus d'élaboration de la formation) pour qu'ils se sentent reconnus en tant que sujets responsables de leur formation, ce qui les encourage à s'y engager plus activement par la suite.

Finalement, il apparaît que les gouvernements ont deux tâches principales à assumer : d'une part, répondre à la demande existante en matière de formation continue et soutenir les adultes qui souhaitent s'engager en formation ; d'autre part, créer de la demande parmi les personnes qui ne participent pas afin que la notion de lifelong learning constitue une préoccupation majeure pour l'ensemble de la population.

Parallèlement aux actions de l'Etat, il est indispensable de sensibiliser le secteur privé à sa tâche de promotion de l'égalité des chances dans l'accès à la formation continue. En effet, les employeurs ont trop souvent tendance à ne pas soutenir les personnes peu formées et à ne pas encourager la participation à des cours non directement utiles dans la pratique professionnelle. Les chercheurs, de leur côté, peuvent apporter leur contribution en modifiant leur approche du public faiblement qualifié : premièrement, en élaborant des outils adéquats pour pouvoir comprendre la situation particulière de ces personnes ; deuxièmement, en élargissant la notion de « participation » pour pouvoir reconnaître les efforts qu'elles fournissent dans une logique de formation continue, même si leur mode de participation ne correspond pas au modèle formel majoritaire.

Chapitre II : Méthodologie

1. Hypothèses et questions de recherche

1.1. Hypothèses générale et spécifique

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, c'est sous l'impulsion de la Commission cantonale de formation des adultes (CFA) que le projet de ce mémoire a pu voir le jour. En effet, le système de soutien à la formation continue actuellement en vigueur dans le canton de Fribourg connaît quelques faiblesses au niveau de l'encouragement des personnes faiblement qualifiées à suivre des cours. C'est pourquoi la CFA a exprimé la nécessité d'investiguer dans la direction d'un système novateur de financement de la formation continue, visant éventuellement à passer d'un soutien aux institutions à un soutien aux apprenants. Plus précisément, elle a trouvé le modèle du chèque annuel de formation (CAF) genevois particulièrement intéressant et a décidé d'étudier la possibilité de mettre en place un système de type « chèque-formation » dans le canton de Fribourg.

La demande exprimée se fonde donc sur une réflexion à deux niveaux : une hypothèse de base concernant un dispositif novateur de soutien à la formation des adultes et une hypothèse de travail consacrée à la pertinence du chèque-formation. Voici comment ces deux postulats peuvent être formulés :

- Hypothèse générale : « Le soutien financier direct aux apprenants et aux apprenantes permet de toucher un plus large public que le soutien indirect via les institutions de formation. »
- Hypothèse spécifique : « La mise en place d'un système de chèque-formation favorise l'engagement en formation des adultes faiblement qualifiés²⁵ reconnus comme peu enclins à suivre des cours. »

²⁵ Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent (cf. point 4.3.1), le terme de « faiblement qualifié » n'est utilisé dans ce travail que pour son côté pratique. Il est donc essentiel de garder à l'esprit qu'en l'absence d'indication spécifique, il représente un public hétérogène formé de personnes qui connaissent des situations fort diverses. Cet aspect sera discuté au chapitre IV, point 1.1.

1.2. Questions de recherche

En partant de l'hypothèse spécifique formulée plus haut, trois sous-thèmes principaux ont pu être identifiés : le public faiblement qualifié, le chèque-formation, le contexte du canton de Fribourg. A chacun de ces sous-thèmes correspondent un objectif particulier (symbolisé par une ⇨) ainsi que différentes questions de recherche (numérotées de 1.1 à 3.4) :

1. Le public faiblement qualifié

- ⇨ clarifier la notion de « personnes peu qualifiées » et montrer comment est appréhendée, dans le canton de Fribourg, la problématique de la non participation à la formation continue de cette catégorie de la population
- 1.1 Que recouvre la notion de « personnes faiblement qualifiées » et comment peut-on les définir ?
- 1.2 Que sait-on de la nature des obstacles à l'engagement en formation des adultes peu qualifiés ?
- 1.3 Quelles mesures sont envisageables pour encourager l'entrée en formation, notamment auprès des personnes faiblement qualifiées ?

2. Le chèque-formation

- ⇨ présenter différents modèles de chèque-formation déjà existants (modalités, résultats, limites et perspectives, coûts, etc.)
- 2.1 Quelles sont les expériences de chèque-formation menées dans différents pays ?
- 2.2 Quelles sont les récentes mises en application du chèque-formation en Suisse ?

3. Le contexte du canton de Fribourg

- ⇨ décrire le cadre général du canton de Fribourg quant à sa politique de formation des adultes et à l'éventuelle introduction d'un système de chèque-formation
- 3.1 Quelles sont les bases légales du canton de Fribourg dans le domaine de la formation des adultes ?
- 3.2 Quel est le système de soutien à la formation continue actuellement en vigueur dans le canton de Fribourg ?
- 3.3 Comment l'éventuelle introduction du chèque-formation est-elle perçue par des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg ?

- 3.4 Selon des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg, quels sont les rôles respectifs de l'Etat et du secteur privé en matière de formation des adultes ?

2. Déroulement de la recherche

Deux démarches complémentaires ont été utilisées pour récolter les données nécessaires à la résolution des diverses questions posées : l'analyse de documents (rapports, études, données statistiques, etc.) et la conduite d'entretiens. Nous allons tout d'abord nous intéresser de plus près aux entretiens réalisés. Puis le tableau 7 récapitulera les différents moyens mis en œuvre pour réunir les informations correspondant à chaque question de recherche.

2.1. Les personnes interviewées et le déroulement des entretiens

Le tableau 5 ci-dessous présente une synthèse des personnes ayant participé à un entretien. La numérotation des entretiens de 1 à 11 est également valable pour tous les tableaux ultérieurs. Dans la suite du travail, les personnes interviewées sont désignées par leurs seules initiales ; par ailleurs, les différents acteurs fribourgeois de la formation continue en contact avec des adultes peu qualifiés (entretiens 1, 2, 7, 8, 9) sont parfois aussi regroupés sous le terme plus bref de « responsables du canton de Fribourg ». A noter que le canevas d'entretien a été adapté en fonction du rapport des personnes interviewées avec le sujet traité et de leur fonction. Les différentes grilles d'entretien utilisées sont présentées en annexe.

Tableau 5 : Profil des personnes interviewées

	Nom	Fonction(s)	Date de l'entretien	Initiales	Grille
1	Marc Chassot	Chef du Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes (SOPFA) à Fribourg, président de la CFA	22 juillet 2005	MC	Annexe 1
2	Antoinette Romanens	Formatrice à « Coup d'Pouce ²⁶ Bulle », membre de la CFA, députée au Grand Conseil fribourgeois	4 août 2005	AR	Annexe 1
3		Représentants du public faiblement qualifié (précisions au tableau 6)	5 septembre 2005	A	Annexe 2
4				B	
5				C	
6				D	
7	Marc Genilloud	Chef du Service public de l'emploi (SPE) à Fribourg	28 septembre 2005	MG & JG	Annexe 1
	José Genoud	Adjoint de MG, chef de la section « Marché du travail » au SPE			
8	Anne-Chantal Poffet Rolle	Coordinatrice cantonale de l'Association Lire et Ecrire à Fribourg	4 octobre 2005	ACPR	Annexe 1
9	Christiane King	Responsable de l'Université populaire pour le canton de Fribourg	12 octobre 2005	CK	Annexe 1
10	Christine Bourdet	Directrice du Service de la formation continue à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) à Genève	15 novembre 2005	CB	Annexe 3
11	Dominik Egloff	Responsable du département « Développement du personnel et Diagnostic » aux CFF	13 janvier 2006	DE	Annexe 4

L'entretien avec MC avait pour objectif d'obtenir différentes informations sur les aspects suivants : l'organisation et le fonctionnement actuel de l'Etat de Fribourg en matière de formation des adultes, le système de soutien à la formation continue en vigueur, les interrogations relatives à ce système, la demande exprimée par la CFA quant à une étude sur la pertinence du chèque-formation.

Sur les conseils de MC et de Jacqueline Monbaron, responsable de ce mémoire, j'ai choisi d'interviewer quelques personnes du canton de Fribourg actives dans le domaine de la formation des adultes : AR pour son contact direct avec des demandeurs d'emploi qui sont aussi souvent des personnes faiblement qualifiées, ainsi que pour sa connaissance des aspects

²⁶ Implantés à Fribourg, Bulle et Estavayer-le-Lac, les centres « Coup d'Pouce » dépendent de la fondation « Emploi solidarité ». Ils assurent un service de recyclage et de vente d'occasion (meubles, vêtements, etc.), mais proposent aussi différentes mesures d'aides à la réinsertion professionnelle et sociale. Les prestations, destinées aux demandeurs d'emplois peu formés, comprennent des activités qualifiantes, une formation adaptée aux participants et un suivi socioprofessionnel personnalisé. Plus d'informations sur <http://www.emsol.ch/>

plus politiques de la problématique ; MG & JG pour leur connaissance à la fois du monde du travail et de la recherche d'emploi ; ACPR pour son contact direct avec des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ; CK pour son travail dans une institution qui offre des cours variés et qui est présente dans plusieurs districts. Ces différentes entrevues ont permis de récolter des renseignements précieux quant au public faiblement qualifié et au contexte du canton de Fribourg.

Chacune de ces personnes a pu être atteinte sans problème. Elles ont d'abord reçu un courriel expliquant la démarche du mémoire et sollicitant un entretien, que toutes ont accepté. Ayant convenu d'un rendez-vous, les aspects principaux qui seraient abordés leur ont été transmis pour que les personnes puissent se faire une idée plus précise du travail ; celles qui le désiraient ont aussi reçu différents documents sur le CAF de Genève. Les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des personnes, puis intégralement retranscrits ; même si elles n'apparaissent pas en totalité dans ce travail car j'en ai synthétisé les éléments principaux, ces retranscriptions ont été conservées et sont à disposition auprès de la responsable de ce mémoire.

En ce qui concerne le chèque-formation, j'ai fait le choix de contacter CB pour sa connaissance du CAF genevois, ainsi que DE pour des questions liées au dispositif de bons de formation mis en place par les CFF ; à la suite d'un premier courriel, ces entretiens ont eu lieu par téléphone, pour des raisons d'éloignement géographique (CB travaille à Genève et DE à Berne), et des notes ont été prises au fur et à mesure de la conversation. Un courriel a également été envoyé à M. Grégoire Evéquo, actuellement directeur de l'OFPC à Genève, pour lui demander quelques informations complémentaires sur les coûts du CAF ; cette demande a été transmise à M. Pierre Tournier, chef de projet et responsable des statistiques annuelles relatives au CAF, qui m'a fait parvenir les renseignements actuellement disponibles. Finalement, ces différents contacts ont fourni les informations nécessaires pour compléter celles contenues dans les documents lus.

Au début de ce mémoire, il m'a paru essentiel de rencontrer des représentants du public faiblement qualifié, pour tenter de mieux appréhender les situations vécues et d'intégrer ces personnes, qui sont les plus directement concernées, au processus de recherche. Ayant cherché autour de moi, il m'a paru plutôt difficile d'interviewer des personnes que je côtoyais régulièrement. Il m'a semblé plus adéquat de solliciter l'aide des responsables fribourgeois que j'irais voir et de leur demander s'ils connaîtraient des personnes susceptibles d'accepter

une entrevue. C'est ainsi que, lors de notre entretien du 4 août, j'ai demandé à AR s'il serait possible de rencontrer quelques personnes engagées à Coup d'Pouce Bulle. Nous avons convenu à cet effet d'un nouveau rendez-vous, fixé au 5 septembre. A cette date, AR a présenté mon projet lors de l'atelier de recherche d'emploi aux personnes présentes et quatre d'entre elles ont accepté de réaliser un entretien. Elles sont venues individuellement à la cafétéria, où elles ont répondu à différentes questions relatives à leur parcours personnel et au chèque-formation. Les entrevues ont été enregistrées, avec l'accord des personnes, puis intégralement retranscrites. Leur collaboration a permis de récolter quelques renseignements supplémentaires à propos du public faiblement qualifié. Le tableau 6 ci-dessous présente succinctement les personnes ayant participé à un entretien.

Tableau 6 : Profil des représentants du public peu qualifié interviewés

	Sexe	Age	Formation(s) achevée(s)	Initiales
3	F	40 ans	Lycée sans maturité à l'étranger Formation d'employée de bureau puis d'employée de commerce en Suisse	A
4	F	20 ans	Formation élémentaire de deux ans dans la confection en institution spécialisée	B
5	H	39 ans	Aucune formation en Suisse	C
6	H	46 ans	CFC d'ébéniste Formation d'employé postal d'une année Formation d'employé de commerce en école privée	D

2.1.1. Pertinence des entretiens avec des représentants du public peu qualifié

Une difficulté majeure a surgi lors des entretiens réalisés auprès de ces personnes (entretiens 3 à 6). Si les entrevues en elles-mêmes se sont très bien passées, la retranscription des résultats a réservé quelques surprises, car les réponses à certains items se sont révélées difficilement utilisables. Premièrement, les résultats à la question 3 semblaient fortement marqués par un effet de désirabilité sociale. Chaque personne interviewée a en effet déclaré être intéressée à recevoir un chèque-formation, mais le cadre précis de ce mémoire ne permettait pas d'aborder plus précisément les aspects liés à la motivation à se former et à la réelle intention d'utiliser un éventuel bon de formation. Deuxièmement, il est ressorti des réponses aux questions 4 et 5 que les personnes interviewées n'avaient pas une vision très claire de leurs besoins de formation et que leurs souhaits en termes de formation continue restaient très vagues. C'est pourquoi j'ai décidé de laisser de côté les items 3, 4 et 5 de la grille d'entretien.

En revanche, les réponses aux questions concernant leur parcours personnel et surtout leur rapport à la formation continue se sont révélées bien plus précises. Les items 1 et 2 ont donc été conservés. Ils ont permis de donner des résultats complémentaires sur la manière de définir les personnes faiblement qualifiées et sur les obstacles à l'engagement en formation qu'elles doivent affronter.

Au vu de ce constat plutôt mitigé, la décision a été prise de ne pas poursuivre dans cette voie et de ne pas réaliser d'autres entretiens auprès du public faiblement qualifié. J'ai préféré me contenter des quelques informations déjà réunies plutôt que de traiter cet aspect de manière inadéquate. Il me semble en effet que le contact direct avec les personnes peu qualifiées mériterait de faire l'objet d'une investigation et d'une analyse plus poussées, car c'est un aspect fondamental à prendre en compte pour la mise en place d'un nouveau système de soutien à la formation continue destiné à toucher ces personnes. Il serait certainement utile de présenter de manière précise le chèque-formation à des adultes peu qualifiés et de mener avec eux une réflexion approfondie à ce sujet, afin de pouvoir réellement évaluer leur intérêt pour une telle mesure et l'impact qu'elle pourrait avoir sur leur engagement en formation.

2.2. La récolte des données pour les différentes questions de recherche

Nous avons jusqu'à maintenant présenté tous les renseignements concernant les personnes ayant participé à un entretien ainsi que le déroulement de ces entretiens. Le tableau ci-après propose une synthèse des différents moyens utilisés pour réunir les informations relatives à chacune des questions de recherche. Les résultats obtenus par l'analyse des documents et des entretiens seront décrits au chapitre III.

Tableau 7 : Présentation des moyens de récolte des données pour les différentes questions de recherche

Question de recherche		Moyen(s) de récolte des données
1.1	Que recouvre la notion de « personnes faiblement qualifiées » et comment peut-on les définir ?	Entretiens 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9
1.2	Que sait-on de la nature des obstacles à l'engagement en formation des adultes peu qualifiés ?	Entretiens 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
1.3	Quelles mesures sont envisageables pour encourager l'entrée en formation, notamment auprès des personnes faiblement qualifiées ?	Entretiens 2, 8, 9
2.1	Quelles sont les expériences de chèque-formation menées dans différents pays ?	Documents
2.2	Quelles sont les récentes mises en application du chèque-formation en Suisse ?	Documents Entretiens 10 et 11
3.1	Quelles sont les bases légales du canton de Fribourg dans le domaine de la formation des adultes ?	Documents
3.2	Quel est le système de soutien à la formation continue actuellement en vigueur dans le canton de Fribourg ?	Entretien 1
3.3	Comment l'éventuelle introduction du chèque-formation est-elle perçue par des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg ?	Entretiens 1, 2, 7, 8, 9
3.4	Selon des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg, quels sont les rôles respectifs de l'Etat et du secteur privé en matière de formation des adultes ?	Entretiens 1, 2, 7, 8, 9

2.2.1. Traitement des données réunies lors des entretiens

Pour chaque question, les propos des différentes personnes interviewées ont été enregistrés, puis intégralement retranscrits et enfin synthétisés. En ce qui concerne la question 1.2 relative aux obstacles à l'engagement en formation, les réponses ont encore été réorganisées, afin de correspondre à différentes catégories d'obstacles : financiers, scolaires, socioculturels, psychologiques, physiques, temporels, manque de soutien des employeurs, déficit dans les politiques d'information, autres. Ce procédé facilitera l'analyse ultérieure des résultats ainsi que l'identification de la nature précise des obstacles à l'engagement en formation.

Chapitre III : Présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats relatifs aux trois sous-thèmes de la recherche (1 à 3).

Les différentes questions de recherche sont traitées séparément. Pour chaque point particulier (1.1 à 3.4), la démarche générale utilisée est la suivante :

- rappel de l'intitulé de la question de recherche ;
- présentation des résultats obtenus par l'analyse des entretiens et/ou des documents ;
- synthèse des résultats par l'intermédiaire d'un tableau commenté (sauf aux points 3.1 et 3.2).

1. Le public faiblement qualifié

Cette section est consacrée à la présentation des résultats obtenus pour le sous-thème 1 « le public faiblement qualifié ». Nous nous intéresserons pour commencer à la définition de cette catégorie hétérogène de la population. Puis nous passerons aux obstacles qui empêchent l'entrée en formation des adultes peu qualifiés, avant d'évoquer les mesures susceptibles d'encourager la participation aux cours, notamment auprès des plus faiblement formés. A noter que chaque intervenant s'est exprimé en fonction de sa propre conception de ce public spécifique, elle-même influencée par l'expérience professionnelle et le poste occupé. Les réponses des responsables du canton de Fribourg sont restituées dans l'ordre des entretiens (2, 7, 8, 9) ; les réponses des représentants du public concerné (entretiens 3 à 6) sont ajoutées à la suite pour les questions 1.1 et 1.2. Les tableaux 8, 9 et 10 synthétiseront les résultats obtenus pour les différentes questions de recherche.

1.1. La notion de « personnes faiblement qualifiées »

Question 1.1 : « Que recouvre la notion de « personnes faiblement qualifiées » et comment peut-on les définir ? »

AR propose une définition large qui regroupe des adultes se trouvant dans des situations très diverses :

- les personnes qui n'ont pas achevé de CFC (parfois même pas la scolarité obligatoire), éventuellement à cause de problèmes sociaux ou personnels temporaires ;

- les personnes ayant de faibles capacités intellectuelles, qui ont suivi une formation élémentaire ou pratique (leur qualification est reconnue mais offre peu de possibilités de poursuivre dans une autre filière) ;
- les personnes dont la formation achevée à l'étranger n'est pas reconnue en Suisse (ceci ne concerne pas les universitaires, car ils ont davantage de possibilités de raccrocher sur une formation certifiée) ;
- les personnes dont le CFC est complètement dépassé et qui n'ont jamais suivi de formation continue (par exemple les personnes qui n'ont aucune connaissance en informatique).

ACPR donne une définition plutôt restreinte qui se base sur la maîtrise de la langue : les personnes faiblement qualifiées sont les personnes qui maîtrisent l'oral, mais à qui l'écrit (lecture et écriture) pose problème. Deux catégories d'adultes sont concernées :

- le public suisse en situation d'illettrisme : ces personnes éprouvent des difficultés face à l'écrit à la suite d'un échec scolaire ou à cause de leurs faibles capacités intellectuelles ;
- le public immigré en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme : le langage écrit pose des problèmes dans la langue d'accueil, mais parfois aussi dans la langue maternelle.

CK retient avant tout le critère de la formation initiale pour définir le public peu qualifié :

- les personnes qui n'ont pas de formation post-obligatoire achevée, parfois même pas la scolarité obligatoire ;
- la population immigrée sans formation dans le pays d'origine.

A noter que CK ne considère pas comme faiblement qualifié un adulte titulaire d'un CFC et exerçant une activité professionnelle, mais qui n'a jamais suivi de formation continue. En effet, elle souligne l'importance de l'informel et de l'expérience professionnelle qui permettent de réaliser des acquisitions significatives même sans formation continue.

Les représentants du public concerné ont évoqué leur parcours après l'école obligatoire, en termes de formation et d'emploi :

« A » a suivi le lycée sans maturité à l'étranger puis a commencé une formation pour devenir enseignante, qu'elle n'a pas achevée. Ensuite, elle a travaillé dans une société d'assurances, puis au département du commerce et de l'économie et dans une caisse d'épargne. Elle a aussi fait une année de droit à l'Université populaire. En arrivant en Suisse, elle s'est mariée et a eu des enfants. Après quelques stages, elle a suivi une formation d'employée de bureau et a tout

de suite enchaîné avec une formation d'employée de commerce, achevée en 2004. A la fin de la formation, elle n'a pas trouvé de place de travail et s'est inscrite au chômage. Elle est à la recherche d'un emploi à temps partiel pour concilier sa vie de famille et son travail.

« B » a fait deux ans de formation élémentaire dans une institution spécialisée. Après avoir travaillé quelque temps à Bulle dans la confection de rideaux, elle s'est retrouvée sans emploi. On lui a alors proposé une place au centre Coup d'Pouce.

« C » a directement travaillé comme ouvrier agricole à son arrivée en Suisse. Il a ensuite été employé dans l'installation de cuisines, puis comme maçon et enfin comme magasinier et ouvrier dans diverses fabriques. Il a toujours travaillé directement, sans formation, avant de se retrouver au chômage et de bénéficier du programme de réinsertion de Coup d'Pouce.

« D » a fait une première formation d'ébéniste avec CFC, profession qu'il a pratiquée pendant 3 ans. Ensuite, il a suivi une formation d'employé postal sur un an qui lui a permis de travailler comme facteur et employé aux PTT pendant 7 ans. Puis il a achevé une formation d'employé de commerce dans une école privée. N'ayant pas trouvé d'emploi dans ce domaine, il a travaillé comme magasinier et comme chauffeur-livreur avant de se retrouver au chômage.

Tableau 8 : Synthèse des résultats : la notion de « personnes peu qualifiées »

	Eléments de réponse à la question 1.1 : « Que recouvre la notion de « personnes faiblement qualifiées » et comment peut-on les définir ? »
2	<ul style="list-style-type: none"> • pas de CFC achevé (éventuellement à cause de problèmes sociaux ou personnels temporaires) • formation élémentaire en institution spécialisée (à cause de faibles capacités intellectuelles) • formation achevée dans le pays d'origine mais non reconnue dans le pays de résidence • CFC complètement dépassé et pas de formation continue
3	<ul style="list-style-type: none"> • lycée sans maturité et diverses expériences professionnelles sans formations spécifiques à l'étranger • divers stages puis formations d'employée de bureau et d'employée de commerce en Suisse • pas de formation continue
4	<ul style="list-style-type: none"> • formation élémentaire dans la confection en institution spécialisée et emploi dans le domaine • pas de formation continue
5	<ul style="list-style-type: none"> • diverses activités professionnelles sans formations spécifiques dès l'arrivée en Suisse • pas de formation continue
6	<ul style="list-style-type: none"> • CFC d'ébéniste et emploi dans le domaine • formation d'employé postal d'une année et emploi dans le domaine • formation d'employé de commerce sans emploi dans le domaine • diverses activités professionnelles sans formations spécifiques • pas de formation continue
8	<ul style="list-style-type: none"> • public suisse en situation d'illettrisme • public immigré en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme
9	<ul style="list-style-type: none"> • pas de formation post-obligatoire achevée • population immigrée sans formation dans le pays d'origine

A partir des données du tableau 8 ci-dessus, il est possible de mettre en évidence **quatre caractéristiques** permettant, selon les personnes interviewées, de désigner un adulte comme faisant partie du public faiblement qualifié :

- avoir un faible niveau de formation initiale (ne pas avoir achevé de formation post-obligatoire, CFC ou autre, ou avoir suivi une filière de formation élémentaire) ;
- se trouver en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme ;
- avoir suivi dans le pays d'origine une formation non reconnue dans le pays de résidence ;
- ne jamais avoir suivi de cours de formation continue.

En dépit de la diversité et de la complexité de leur parcours individuel, il semble que la plupart des personnes portant l'une ou l'autre de ces caractéristiques (ou parfois plusieurs en même temps) aient **un point commun** : elles ont tendance à se trouver immobilisées dans une position difficile qui les pénalise aussi bien dans leur adaptation aux changements actuels du monde du travail que dans leur accès à la formation continue. Cette « immobilisation » apparaît sous des angles différents si l'on reprend les quatre caractéristiques développées ci-dessus : un faible niveau de formation initiale ne permet souvent pas de satisfaire aux prérequis exigés en formation ; un rapport conflictuel avec l'écrit s'avère incompatible avec les cours proposés qui ont généralement recours de manière inconditionnelle à ce mode de communication ; la non reconnaissance de la formation initiale suivie dans le pays d'origine ne permet en principe pas à la personne de renouer avec le système de formation du pays de résidence ; l'absence prolongée de formation continue a tendance à immobiliser l'adulte dans un schéma de non participation qui devient de plus en plus difficile à faire évoluer.

Si l'on s'attache uniquement aux entretiens réalisés auprès des représentants du public concerné (entretiens 3 à 6), on remarque que tous font état de diverses activités professionnelles, avec ou sans formations spécifiques ; deux de ces adultes ont même achevé plusieurs formations post-obligatoires. Malgré ceci, aucun n'a suivi de cours de formation continue et tous ont dû affronter une période de chômage. Cette brève description montre qu'une formation post-obligatoire n'offre pas de garantie certaine de s'inscrire en formation continue par la suite.

1.2. Obstacles à l'entrée en formation des adultes peu qualifiés

Question 1.2 : « Que sait-on de la nature des obstacles à l'engagement en formation des adultes peu qualifiés ? »

AR cite cinq types d'obstacles à la participation du public peu qualifié :

- Ces adultes ont des revenus modestes, ils sont même parfois déjà endettés et vivent avec « le minimum vital de l'Office des poursuites ».
- Avec une formation initiale faible ou inachevée, ils sont mal préparés à la formation continue. Ils n'ont pas ou plus l'habitude de se former et d'apprendre, de rester assis et attentifs avec seulement une activité intellectuelle.
- Ils sont peu sensibilisés à la problématique de la formation continue, ils sont installés dans une routine qui ne comprend pas de formation continue et qu'il est difficile de faire bouger. Il peut aussi y avoir des freins de la part de l'entourage.
- Ils éprouvent des craintes face à la formation et à l'apprentissage (ces craintes sont essentiellement dues à des expériences négatives vécues à l'école et en formation). Ils ont également peur de l'échec et manquent de confiance en eux.
- Ils ont souvent un emploi pénible, ils ressentent donc une fatigue physique qui les empêche de se consacrer à des cours de formation continue sur leur temps libre.

MG & JG font observer que les adultes peu qualifiés ont un mode de vie ainsi qu'un rapport à l'apprentissage et à la formation spécifiques, qui dépendent des expériences antérieures et de la situation actuelle. Plus précisément, ils identifient quatre obstacles majeurs empêchant ces personnes de suivre des cours :

- Elles éprouvent des craintes face à la formation et à l'apprentissage.
- Les formations proposées sont généralement inadaptées aux particularités de ce public (elles sont trop longues, trop formelles, etc.).
- Comme pour la plupart des personnes actives, la difficulté de concilier travail, famille, loisirs et formation se pose.
- Elles ont souvent un emploi pénible, elles ressentent une fatigue physique qui les empêche de se consacrer à des cours de formation continue sur leur temps libre.

ACPR cite huit contraintes que rencontrent les personnes peu qualifiées dans leur engagement en formation :

- Dans la plupart des secteurs (à quelques exceptions près, dans le domaine de la santé par exemple), les patrons soutiennent seulement les personnes déjà bien qualifiées et les cours utiles sur le plan professionnel.
- Les employeurs méconnaissent les besoins et les possibilités de formation, surtout pour le personnel faiblement qualifié.
- L'utilisation habituelle de l'écrit fonctionne mal pour toucher les adultes faiblement qualifiés (qui ne maîtrisent pas l'écrit ou délaissent les supports écrits), ils manquent donc d'information sur les possibilités qui leur sont offertes.
- Ces personnes ont souvent un emploi pénible, elles ressentent une fatigue physique qui les empêche de se consacrer à des cours de formation continue sur leur temps libre.
- Elles souffrent d'un grand manque de confiance en soi, d'une faible estime de soi, ainsi que d'un faible sentiment de compétence. Elles ont honte de leur situation (surtout le public suisse en situation d'illettrisme) et craignent le jugement des autres.
- Marquées par la conception de l'élève passif qui reçoit ce qu'on lui donne et n'a que peu de possibilités d'agir, ces personnes manquent d'autonomie, elles éprouvent des difficultés à se prendre en main, à chercher des informations et à faire les démarches pratiques.
- Elles ont perdu l'habitude d'apprendre et de fournir des efforts intellectuels, elles ne sont plus capables de suivre un programme. Ceci met aussi en évidence l'inadéquation des formations proposées aux besoins de ce public spécifique.
- Elles ont la plupart du temps des moyens matériels limités et la formation continue coûte cher (cours, garde des enfants, déplacements, ...).

CK identifie trois aspects principaux qui freinent l'entrée en formation du public faiblement qualifié :

- Ces adultes ne sont pas sensibilisés à la formation continue, celle-ci ne fait pas partie de leurs habitudes, ils ne pensent peut-être même pas à suivre un cours. Ils éprouvent des difficultés pour analyser leur situation, pour réfléchir à leurs besoins et aux solutions possibles. Il y a aussi l'aspect éducatif de la part des parents : l'exemple de la famille et des connaissances peut sensibiliser les individus et montrer l'importance de la formation continue.

- Ils ont généralement un revenu modeste. Avec un budget serré, la formation représente un gros investissement, donc ils choisissent surtout des cours utiles sur le plan professionnel pour les rentabiliser au mieux. Cette situation est surtout difficile pour les femmes qui n'ont pas d'activité professionnelle rémunérée et qui doivent utiliser « l'argent du ménage » pour leur formation.
- Ils ressentent de la gêne, de la honte (surtout dans les cours de langue) par rapport à leur situation, ils ont peur du jugement des autres. Ils craignent l'échec (nombre d'entre eux ont vécu un échec scolaire), ils ont développé des attitudes négatives face à l'école et à l'apprentissage à la suite de mauvaises expériences.

Les représentants du public concerné se sont exprimés sur les raisons qui les ont empêchés de suivre des cours de formation continue :

« A » explique qu'on lui a proposé de suivre une formation et qu'elle était intéressée. Mais comme elle travaillait à plein temps, c'était trop chargé, elle n'avait pas assez de temps ni d'énergie pour suivre les cours. Elle évoque également des problèmes de transport pour s'y rendre.

« B » raconte qu'on ne lui a pas proposé de formation continue, mais qu'elle aurait été intéressée. Elle pense qu'elle aurait eu le temps, l'énergie et la motivation nécessaires pour suivre des cours.

« C » explique qu'on ne lui a jamais proposé de formation continue, même s'il aurait été intéressé. Pourtant, il reconnaît que son travail était déjà pénible et qu'il aurait certainement manqué d'énergie. Il pense que le mieux serait d'avoir congé l'après-midi et de faire la formation le soir.

« D » raconte que les opportunités de formation continue ont existé pour lui (notamment à la Poste), mais qu'il s'est « un peu endormi ». Il estime avoir manqué d'ambition et d'initiative au moment opportun, même s'il réalisait bien les possibilités qui s'offraient à lui. Il a hésité, surtout à cause de son niveau scolaire, il a eu peur d'échouer. Après coup, il pense qu'il aurait dû essayer et qu'il aurait pu y arriver en travaillant dur.

Tableau 9 : Synthèse des résultats : obstacles à l'entrée en formation des adultes peu qualifiés

	Eléments de réponse à la question 1.2 : « Que sait-on de la nature des obstacles à l'engagement en formation des adultes peu qualifiés ? »
2	<ul style="list-style-type: none"> • financiers : revenus modestes • scolaires : plus l'habitude de se former et d'apprendre, d'avoir une activité principalement intellectuelle • socioculturels : peu sensibilisés à la formation continue, difficile de sortir de la routine, freins de la part de l'entourage • psychologiques : attitudes négatives face à l'apprentissage, craintes face à la formation et à l'apprentissage, peur de l'échec, manque de confiance en soi • physiques : emploi souvent pénible
3	<ul style="list-style-type: none"> • physiques : travail à 100% • temporels : difficulté de concilier travail, famille, loisirs et formation • autres (problèmes de transports)
4	<ul style="list-style-type: none"> • autres (aucune formation continue n'a été proposée)
5	<ul style="list-style-type: none"> • physiques : emploi souvent pénible • autres (aucune formation continue n'a été proposée)
6	<ul style="list-style-type: none"> • psychologiques : manque d'initiative, peur de l'échec
7	<ul style="list-style-type: none"> • scolaires : formations inadaptées • psychologiques : craintes face à la formation et à l'apprentissage • physiques : emploi souvent pénible • temporels : difficulté de concilier travail, famille, loisirs et formation
8	<ul style="list-style-type: none"> • financiers : moyens matériels limités, coûts élevés de la formation continue • scolaires : plus l'habitude de fournir des efforts intellectuels et de suivre un programme, formations inadaptées • socioculturels : passivité face à l'apprentissage et à la formation, manque d'autonomie, difficultés à faire les démarches pratiques • psychologiques : manque de confiance en soi, faible estime de soi, faible sentiment de compétence, honte de leur situation, peur du jugement d'autrui • physiques : emploi souvent pénible • manque de soutien des employeurs • déficit dans les politiques d'information : les adultes faiblement qualifiés sont peu touchés par les supports écrits, les employeurs sont mal informés sur les possibilités de formations adaptées aux besoins spécifiques de ces personnes
9	<ul style="list-style-type: none"> • financiers : revenus modestes • socioculturels : pas sensibilisés à la formation continue, difficultés pour analyser leur situation et trouver des solutions • psychologiques : attitudes négatives face à l'apprentissage, peur de l'échec, honte de leur situation, peur du jugement d'autrui

Comme mentionné précédemment, les réponses à cette question ont été réorganisées pour correspondre à différentes catégories d'obstacles (cf. chapitre II, point 2.2.1.). Ce procédé a pour but de mettre en évidence **la nature des freins à l'engagement en formation des adultes faiblement qualifiés**. L'examen des données du tableau 9 ci-dessus montre que les obstacles psychologiques et physiques sont les raisons les plus souvent citées pour expliquer la non participation de ces personnes (5 occurrences) ; puis viennent les freins financiers,

scolaires et socioculturels (3 occurrences) ; on trouve ensuite les obstacles temporels (2 occurrences) et, pour finir, le manque de soutien des employeurs, le déficit dans les politiques d'information et d'autres raisons plus spécifiques (1 occurrence).

1.3. Mesures susceptibles d'encourager l'engagement en formation continue

Question 1.3 : « Quelles mesures sont envisageables pour encourager l'entrée en formation, notamment auprès des personnes faiblement qualifiées ? »

AR propose les mesures suivantes pour soutenir la population dans son accès à la formation continue :

- encourager la réflexion des adultes sur leur situation personnelle : pour construire un plan de formation cohérent et profiter pleinement des cours, il faut effectuer un bilan de compétences et une analyse des besoins de formation avant toute autre démarche ;
- créer un lieu spécial d'accueil, de renseignement et de conseil : un tel bureau pourrait aider et soutenir les personnes dans leurs démarches, donner les informations, dispenser des conseils (bilan de compétences, projet de formation, etc.) ;
- régionaliser les structures de conseil et de formation : les zones décentralisées étant généralement pénalisées, cela offrirait un accès facilité à l'ensemble de la population ;
- allouer des moyens financiers suffisants à la formation des adultes : notamment en rendant certaines prestations moins compliquées et moins chères (bilans de compétences, procédures de validation des acquis de l'expérience (VAE), etc.), ce qui permettrait sans doute d'éviter d'importantes dépenses pour le chômage ;
- encourager les démarches de certification eduQua²⁷ : elles représentent un excellent critère de sélection des organismes formateurs pour octroyer des aides financières individuelles ;

²⁷ eduQua est un processus de certification grâce auquel les institutions de formation peuvent recevoir une qualification qui prouve la qualité des prestations fournies. eduQua détermine les critères déterminants de la qualité et fixe les standards minimaux qui doivent être atteints pour recevoir la certification. Ce label offre aux institutions certifiées des avantages sur le marché de la formation (leur image vis-à-vis des clients est améliorée et la certification se répercute de manière positive sur la gestion de la qualité), mais également par rapport aux autorités (dans toujours plus de cantons, le certificat eduQua sert de condition à l'obtention de subventions publiques). Plus d'informations sur http://www.eduqua.ch/002alc_00_fr.htm

- mettre en place des moyens d'information plus diversifiés pour toucher l'ensemble de la population : miser avant tout sur le bouche-à-oreille, car certaines personnes ne sont pas touchées par les moyens écrits habituels (affiches, journaux, tous ménages, Internet) ;
- instaurer un congé de formation : en permettant aux apprenants de participer à la formation continue pendant les heures de travail ou de bénéficier d'une réduction du temps de travail en fonction des cours suivis, une telle mesure offrirait des avantages particuliers aux personnes faiblement qualifiées qui ont un emploi pénible.

ACPR indique plusieurs moyens pour toucher davantage les personnes peu qualifiées :

- mettre en place des bases légales solides, avec des dispositions particulières pour les adultes faiblement qualifiés ainsi que pour les salariés de toutes les entreprises ;
- envisager une mise en réseau²⁸ de tous les acteurs pour la formation des personnes peu qualifiées : une telle organisation permettrait aux différentes associations de faire un travail plus efficace et plus rationnel, mais aussi d'assurer à ces dernières une stabilité financière (sinon elles passent leur temps à rechercher des fonds) ;
- améliorer la diffusion de l'information : soutenir ou créer des campagnes de sensibilisation et de prévention, mettre en place des plans d'action cantonaux et/ou nationaux pour attirer l'attention des gens et essayer de toucher un public plus large, miser sur le bouche-à-oreille et la diffusion des informations par l'oral car certaines personnes ne sont pas touchées par l'écrit ;
- soutenir les associations qui font le lien avec le public : elles sont les mieux placées pour dispenser informations et conseils, elles peuvent aussi aiguiller les demandeurs vers la formation qui leur conviendrait le mieux (ce travail serait facilité par une mise en réseau des différents acteurs de la formation des adultes peu qualifiés) ;
- soutenir les apprenants qui ont des moyens financiers limités pour leur permettre de participer à un cours qui les intéresse (par exemple avec un chèque-formation) ;
- sensibiliser et informer les employeurs quant à la formation des personnes faiblement qualifiées : leur montrer l'intérêt de former tout le monde même pour des aspects qui ne

²⁸ ACPR cite l'exemple de la CIFEA (Communauté d'intérêt pour la formation élémentaire des adultes), mise en place par la ville de Lausanne, qui propose un programme de formation élémentaire. Diverses associations sont regroupées en une seule communauté et forment un réseau. Les personnes peuvent donc prendre contact et être orientées au bon endroit. Le réseau de la CIFEA est composé de Français en jeu (pour les non francophones), Centre Femmes (pour les femmes migrantes), CEFIL (lié à l'informatique), Lire et Ecrire (pour les personnes parlant bien le français) et Retravailler CORREF (pour les personnes en rupture avec le monde du travail).

sont pas directement liés au poste occupé (en particulier pour les savoirs de base en lecture et écriture), leur proposer des programmes de formation adaptés aux besoins spécifiques du personnel peu qualifié.

CK propose les mesures suivantes pour encourager les adultes faiblement qualifiés à s'engager en formation :

- développer des moyens publicitaires innovants pour que chacun puisse se sentir concerné par la formation continue : il s'agit de bien montrer à la population que les cours proposés sont variés et qu'ils s'adressent à tout le monde (et non de donner l'impression que les formations sont « élitistes » ou « fermées ») ;
- veiller à ce que les prix des cours ne soient pas trop élevés afin de minimiser les obstacles financiers ;
- proposer une palette de cours variée : il est important de couvrir différents secteurs de formation (les langues et l'informatique, mais aussi la découverte des champignons ou le macramé), car le fait de participer à un cours de loisirs peut représenter le premier pas vers la formation professionnelle, cela peut permettre de se rassurer, de connaître le fonctionnement et les dispositifs de formation, avant peut-être de choisir un cours plus formel ;
- miser sur la proximité avec le public et encourager la décentralisation : la proximité géographique favorise le bouche-à-oreille et permet d'économiser du temps et de l'argent dans les déplacements, les participants peuvent aussi se rendre au cours à plusieurs et se soutenir mutuellement dans leur engagement en formation.

Tableau 10 : Synthèse des résultats : mesures susceptibles d’encourager l’engagement en formation continue

	Eléments de réponse à la question 1.3 : « Quelles mesures sont envisageables pour encourager l’entrée en formation, notamment auprès des personnes faiblement qualifiées ? »
2	<ul style="list-style-type: none"> • encourager la réflexion des personnes sur leur situation personnelle • créer un lieu spécial d'accueil, de renseignement et de conseil • régionaliser les structures de conseil et de formation • allouer des moyens financiers suffisants à la formation continue et rendre certaines prestations moins chères (bilans de compétences, procédures de VAE, etc.) • encourager les démarches de certification eduQua • mettre en place des moyens d'information plus diversifiés pour toucher l'ensemble de la population (notamment le bouche-à-oreille et des supports autres qu’écrits) • instaurer un congé de formation
8	<ul style="list-style-type: none"> • mettre en place des bases légales solides pour les personnes faiblement qualifiées • envisager une mise en réseau de tous les acteurs pour la formation des adultes peu qualifiés • améliorer la diffusion de l'information (campagnes de sensibilisation, bouche-à-oreille et supports autres qu’écrits) • soutenir les associations qui font le lien avec le public • soutenir les apprenants qui ont des moyens financiers limités • sensibiliser et informer les employeurs quant à la formation du personnel peu qualifié
9	<ul style="list-style-type: none"> • développer des moyens publicitaires innovants pour que chacun puisse se sentir concerné par la formation continue • veiller à ce que les prix des cours ne soient pas trop élevés • proposer une palette de cours variée • miser sur la proximité avec le public et encourager la décentralisation

Le tableau 10 ci-dessus présente divers moyens, suggérés par des responsables du canton de Fribourg, pour encourager l’entrée en formation des personnes peu qualifiées.

Les personnes interviewées insistent en premier lieu sur la nécessité d’améliorer **les politiques d’information et de sensibilisation**. Divers moyens sont proposés :

- créer un lieu spécial d’accueil, de renseignement et de conseil pour pouvoir aider les personnes dans leurs recherches et leurs démarches ;
- mettre en place des moyens d’information autres que l’écrit pour assurer la diffusion de l’information auprès des personnes peu qualifiées, en misant notamment sur le bouche-à-oreille et sur le travail de contact réalisé par les associations et institutions de formation (ce travail est grandement facilité si les différents acteurs font partie d’un réseau organisé) ;

- mettre sur pied des campagnes de sensibilisation ciblées pour toucher le public faiblement qualifié, mais aussi développer des moyens publicitaires innovants qui véhiculent une idée d'ouverture à chacun ;
- sensibiliser les employeurs à la nécessité de former tous les travailleurs et les informer sur les possibilités de cours adaptés aux besoins des groupes spécifiques.

On trouve ensuite une série de mesures relatives à l'importance de **l'aspect financier** :

- allouer des moyens financiers suffisants à la formation continue, notamment en rendant certaines prestations moins chères (bilans de compétences, procédures de VAE, etc.) ;
- soutenir les associations qui font le lien avec le public ;
- soutenir les apprenants ayant des revenus modestes ;
- veiller à ce que les prix des cours ne soient pas trop élevés.

Un autre élément souligné par des responsables du canton de Fribourg concerne la prise en compte de **la dimension géographique**. Ils proposent notamment de :

- régionaliser les structures de conseil et de formation, de manière à simplifier les démarches (recherche de renseignements, inscription, conseils, etc.), à réduire les coûts des trajets et à éviter des pertes de temps inutiles ;
- miser sur la proximité avec le public et encourager la décentralisation des cours, ce qui assure aux apprenants un contexte plus familier et la possibilité de retrouver des personnes connues.

1.4. Remarques

ACPR insiste sur le fait que les personnes faiblement qualifiées sont celles qui ont le plus besoin de soutien dans leur accès à la formation continue :

- savoir utiliser l'information écrite, c'est la base des bases, car on est quotidiennement confronté à l'écrit (que ce soit pour lire l'heure ou déchiffrer la destination du bus, par exemple) ;
- on considère que « lire et écrire », c'est un droit, et donc qu'il faut impérativement lutter contre la société à deux vitesses et l'exclusion sociale ;
- en principe, la formation continue est destinée à tout le monde, mais en pratique, elle s'adresse surtout aux cadres, c'est pourquoi les adultes faiblement qualifiés qui sont laissés pour compte ont besoin d'aide pour y accéder.

CK souligne qu'on ne devrait pas faire entrer une personne en formation continue contre son gré. Elle estime que, du moment que les gens sont bien informés, il faut leur laisser le choix final de participer ou non. De plus, pour que la formation porte ses fruits, il vaut mieux que les apprenants viennent librement et volontairement, avec plaisir. Elle identifie deux risques liés à une pression exagérée sur l'entrée en formation :

- un risque de paternalisme, d'autoritarisme : on ne doit pas faire sentir aux gens qu'ils ne sont pas capables de penser par eux-mêmes et qu'ils ne savent pas ce qui est bien pour eux, il faut éviter une stigmatisation encore plus forte du public faiblement qualifié ;
- un risque de surenchère de formation : on risque d'arriver à un point excessif où les gens croiront qu'ils ne valent rien s'ils ne suivent pas tel ou tel cours et s'ils ne se conforment pas exactement aux comportements prescrits, il faut laisser aux individus un minimum de liberté d'action.

2. Le chèque-formation

Cette section est consacrée à la présentation des résultats obtenus pour le sous-thème 2 « le chèque-formation ». Dans un premier temps, nous présenterons quelques expériences de bons de formation menées dans différents pays (Autriche, Belgique, Danemark, Suède, Etats-Unis). Dans un deuxième temps, divers projets mis en place en Suisse seront décrits. Il s'agit essentiellement de mesures introduites par les pouvoirs publics cantonaux : soutien à la formation continue dans les PME (Saint-Gall), bons de formation destinés aux parents (Zurich et Appenzell Rhodes-Extérieures), chèque annuel de formation (Genève) ; mais on compte aussi quelques démarches développées par des entreprises (Migros et CFF). A noter que, sauf indication spécifique, les données proviennent du rapport du CSRE (2004) ; quant aux informations sur le dispositif des CFF, elles ont été exclusivement fournies par DE. Deux tableaux distincts synthétiseront les divers renseignements réunis : le tableau 11 sera consacré aux expériences menées dans différents pays et le tableau 12 présentera les modèles introduits en Suisse ; tous deux seront néanmoins placés ensemble à la suite du point 2.2.5. et feront l'objet d'un commentaire global.

2.1. Expériences de chèque-formation menées dans différents pays

Question 2.1 : « Quelles sont les expériences de chèque-formation menées dans différents pays ? »

2.1.1. Autriche

Une expérience originale, menée en 1996/1997 dans le Tyrol du Sud et destinée à tester l'intérêt de la population pour les bons de formation, a été relatée par Tappeiner & Trompedeller (2002). Au total, 1500 personnes de 15 à 70 ans ont ainsi reçu par voie postale un chèque de formation pour le cours de leur choix ; 700 personnes ont été sélectionnées de manière aléatoire alors que les 800 autres participants ont été choisis dans quatre groupes spécifiques de personnes ayant peu accès à la formation continue (200 demandeurs d'emploi, 200 travailleurs peu qualifiés de plus de 45 ans, 200 personnes vivant dans des zones périphériques et 200 paysans de montagne).

Seuls 7% des bons ont réellement été employés (10% chez les femmes et 6,5% chez les hommes). L'utilisation a été très faible de la part des travailleurs peu formés de plus de 45 ans, des personnes vivant dans des zones périphériques et des paysans de montagne ; en revanche, de bons résultats ont été obtenus auprès des demandeurs d'emploi. Cette expérience a très clairement montré que la notion de bon de formation n'est pas encore intégrée par la plupart des adultes, mettant ainsi en évidence la nécessité d'informer la population sur la possibilité d'obtenir un tel soutien. Les résultats montrent en outre que le coût de ce système est relativement peu élevé.

2.1.2. Belgique

En 1998, un dispositif de bons de formation destiné aux PME a été introduit dans les Flandres belges. Le projet avait pour but de sensibiliser cette catégorie d'entreprises à l'importance de la formation continue pour le maintien de leur compétitivité et pour leur suivi des nouveaux développements technologiques. Les PME ont bénéficié de l'assistance suivante : information sur les offres de formation continue, conseils pour définir les besoins en formation, coordination et surveillance de toutes les démarches liées au chèque-formation, information des partenaires sociaux sur les mesures existant dans les différentes régions.

Le système du bon de formation, supervisé par l'Office du travail et de la formation, permettait aux employés de suivre une formation continue pendant 20 heures au minimum. Les chèques étaient utilisés par les entreprises comme moyen de paiement auprès des

prestataires et ces derniers recevaient l'argent directement de l'Etat. Les bons ne pouvaient être utilisés que durant le temps de travail et seulement pour de la formation. Les prestataires auprès desquels les chèques de formation étaient encaissés devaient être accrédités (analogie avec les normes eduQua, en Suisse).

En 1999, 63'000 bons de formation ont été émis, ce qui représente une somme d'environ 2,8 millions de francs ; 40% de ces bons ont effectivement été utilisés. Les cadres supérieurs et les collaborateurs qualifiés en ont profité davantage que les « travailleurs ordinaires ».

2.1.3. Danemark

Suite à une réforme du domaine de l'éducation des adultes et de la formation continue, deux possibilités de soutien financier existent au Danemark depuis janvier 2001²⁹ : un soutien de l'Etat pour les adultes et une rémunération destinée aux participants à la formation continue professionnelle. Le soutien de l'Etat pour les adultes peut être accordé à deux catégories de personnes : premièrement, à celles qui suivent une formation préparatoire à un examen ou une formation générale de niveau obligatoire ou post-obligatoire (ce soutien est alors réservé aux adultes faiblement qualifiés) ; deuxièmement, aux personnes qui suivent une formation avancée de niveau supérieur. Quant à la rémunération destinée aux participants à la formation continue professionnelle, elle est attribuée en tant que compensation pour perte de gain ou perte d'opportunités de travail. Ces deux types de soutien financier sont destinés aux personnes professionnellement actives, des mesures spécifiques étant prévues pour les demandeurs d'emploi.

Pour les cours financés par les apprenants eux-mêmes, il existe encore une autre sorte de soutien. Les institutions de formation touchent, pour chaque participant, une bourse fixe de la part de l'Etat. Ce montant finance la majeure partie des dépenses de l'institution pour ce qui touche à la formation, alors que le reste des coûts (25 à 30%) est couvert par les frais de cours facturés aux apprenants.

²⁹ cf. site www.eurydice.org :

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DK&language=EN>

2.1.4. Suède

Afin de permettre aux adultes de participer davantage à la formation continue, il existe en Suède deux formes de financement : une assistance aux études et des bourses éducatives spéciales³⁰. Le système d'assistance aux études, dont la réforme est entrée en vigueur au 1^{er} juillet 2001, comprend deux éléments : des bourses et des prêts ; il existe deux niveaux de bourses : la première (la moins élevée) peut être demandée par tous les apprenants, quel que soit leur niveau de formation initiale, alors que la seconde (la plus élevée) n'est attribuée qu'aux membres des groupes prioritaires (dont font partie les personnes peu qualifiées). En ce qui concerne les bourses éducatives spéciales, elles relèvent d'un nouveau dispositif de soutien à la formation des adultes qui a été introduit en 2003 ; ces bourses, destinées aux personnes dès 25 ans et ayant un faible niveau de formation initiale, s'adressent tout particulièrement aux adultes qui sont au chômage ou dont l'emploi est fortement menacé.

2.1.5. Etats-Unis

Un programme d'encouragement à la formation destiné aux demandeurs d'emploi a été introduit aux Etats-Unis. Nommés ITA (individual training accounts), des bons de formation sont mis à disposition des personnes à la recherche d'un emploi par le Ministère du travail. Les personnes concernées sont invitées à choisir elles-mêmes le prestataire de formation auprès duquel elles désirent suivre un cours. Les modalités de remise des chèques ne sont volontairement pas uniformes selon les endroits, de manière à permettre la réalisation de différents essais qui feront l'objet d'une évaluation ultérieure. Pour l'heure, un certain scepticisme règne quant à l'adéquation des informations délivrées aux personnes concernées et à la motivation de ces dernières à faire usage des possibilités qui leur sont offertes. On se demande également si ces mesures ne sont pas susceptibles de provoquer un surcroît de bureaucratie qui ne serait pas compensé par les avantages du système.

Les différentes informations du point 2.1. seront reprises et synthétisées au tableau 11. Ce dernier sera commenté en même temps que le tableau 12 (cf. point 2.2.).

³⁰ cf. site www.eurydice.org :

<http://194.78.211.243/Eurydice/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN>

2.2. Expériences de chèque-formation en Suisse

Question 2.2 : « Quelles sont les récentes mises en application du chèque-formation en Suisse ? »

2.2.1. Soutien à la formation continue dans les PME (Saint-Gall)

En 2001, le canton de Saint-Gall a lancé le projet-pilote « Fit im Job » qui a pour mission de soutenir des employés de PME peu habitués à se former dans leur participation à des cours de perfectionnement. Il vise avant tout le maintien de l'employabilité de ces personnes sur le marché du travail et la réduction de leurs risques de chômage. Dans ce sens, des conseils sont gratuitement prodigués aux PME intéressées, qui peuvent également obtenir une analyse de leurs besoins en formation continue. Les frais initiaux pour la mise en œuvre d'un programme de formation font l'objet d'un « financement de démarrage » couvert par le fonds constitué pour le projet « Fit im Job ». Les pertes de salaire des employés concernés sont en règle générale prises en charge par l'entreprise.

Après quelques difficultés initiales, l'intérêt des PME à faire usage de cette structure de soutien a rapidement augmenté. La première année, des contacts ont été noués avec 52 entreprises et des mesures de formation ont été concrétisées avec trois d'entre elles. En 2002, 20 programmes de formation continue ont été élaborés. Les cours de langues destinés à combler les lacunes linguistiques importantes du personnel de production ont représenté la moitié des mesures de formation continue mises en place ; l'accent a aussi été mis sur l'acquisition de connaissances professionnelles, ainsi que de compétences personnelles et sociales. Etant donné le succès rencontré, ce projet a été prolongé jusqu'à fin 2004. Son budget total se monte à 480'000 francs pour 26 mois et le montant moyen mis à disposition par entreprise se situe entre 10'000 et 15'000 francs.

Le projet « Fit im Job » représente une forme spécifique de financement et de soutien orienté sur la demande car il s'adresse non pas à des individus, mais à des entreprises. Il tend ainsi à lutter contre la déqualification au sein des PME. Le bilan est globalement positif : les entreprises ont reconnu l'importance de la formation continue pour leurs collaborateurs du secteur de la production et ont recours à l'offre en conseils ; elles poursuivent généralement les mesures de formation continue au-delà du « financement de démarrage » initial. Comme le montrent les premières évaluations, des campagnes de sensibilisation permettraient de faire davantage connaître aux PME les possibilités de soutien à la formation continue qui leur sont offertes ; il s'avère également indispensable de fournir des informations précises et facilement

accessibles. Comme le notent les auteurs du rapport du CSRE (2004), « on peut toutefois se demander si les besoins en savoir des PME se laissent combler par la seule formation continue des personnes les moins qualifiées » (p. 66).

2.2.2. Bons de formation destinés aux parents (Zurich et Appenzell)

Ces dernières années, divers petits projets locaux de bons de formation destinés aux parents ont été mis sur pied. Dans ce domaine, les offres proposées sont avant tout axées sur le soutien de groupes spécifiques.

Ainsi, dans le canton de Zurich, les pères ou mères de famille ayant de faibles revenus peuvent demander des bons de formation censés leur permettre de suivre plus facilement des cours destinés aux parents. Dans ce cadre-ci, il s'agit exclusivement de formation des parents, les cours de langues ou les cours de formation continue professionnelle n'étant pas pris en charge. Les personnes correspondant au profil reçoivent, à leur demande, un montant maximal de 100 francs pour alléger leurs frais de cours.

L'écho est en principe positif du côté des bénéficiaires : il y a peu d'obstacles administratifs, le traitement des demandes se fait sans lourdeur bureaucratique et l'anonymat est garanti. Toutefois, les expériences ont démontré qu'il est relativement difficile de toucher le groupe-cible. En effet, il faut du temps pour que l'offre soit connue et que les personnes concernées puissent en bénéficier.

Dans le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures, la Centrale des femmes (Frauenzentrale) a lancé le projet « Bonus 2000 », qui permet à des mères ou des pères de famille d'obtenir un chèque de formation pour suivre un cours, parallèlement à l'éducation de leurs enfants. L'objectif final est de permettre à ces personnes de maintenir à niveau leurs connaissances et compétences par le biais d'une formation continue régulière (personnelle ou professionnelle), et de faciliter ainsi leur réinsertion ultérieure dans la vie active.

Les critères en vigueur pour pouvoir bénéficier d'un bon de formation sont les suivants : élever un ou plusieurs des enfant(s) de moins de 16 ans, avoir un taux d'activité professionnelle inférieur à 50% et être domicilié(e) dans le canton. Financé par divers organismes privés, le chèque de formation rembourse aux participants la moitié des frais d'une formation continue jusqu'à concurrence d'un montant de 200 francs. Les cours dits de loisirs ne sont pas soutenus.

Dès son lancement en 2000, le projet a bien fonctionné. Sur les 441 demandes exprimées cette année-là, 375 cours ont été financés à raison de 141 francs en moyenne, ce qui correspond à une dépense totale d'environ 53'000 francs. La majorité des demandes provenait de femmes âgées de 34 à 46 ans, ayant en moyenne 3 enfants et un taux d'activité professionnelle d'à peine 30%. La plupart des cours subventionnés concernaient les domaines de l'informatique et des langues, mais des bons pour des cours dans le domaine commercial ont également été accordés.

2.2.3. Chèque annuel de formation (Genève)

Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle loi cantonale sur la formation continue³¹ en 2001, le canton de Genève a mis en place un système particulier de financement de la formation des adultes. L'objectif du chèque annuel de formation (CAF) est d'encourager la formation continue professionnelle des adultes et donc d'accroître le taux de participation de la population ; le CAF est également décrit comme une mesure destinée à prévenir le chômage. Avec ce dispositif, Genève a été le premier canton à créer un instrument de financement orienté sur la demande dans lequel la subvention étatique revient directement et individuellement aux apprenants. Les adultes faiblement qualifiés sont spécifiquement concernés par le CAF, qui devrait leur permettre de participer davantage à la formation continue en leur offrant un soutien financier personnel.

En nous basant à la fois sur le rapport descriptif de Broyon et Hanhart (2002) et sur la fiche de présentation du CAF³², nous allons maintenant présenter les principales caractéristiques du chèque de formation en vigueur dans le canton de Genève :

- Finalités et valeur du chèque : Le CAF permet de financer tout ou partie d'un cours de formation utile sur le plan professionnel. Il vise l'acquisition de connaissances de culture générale (mais excluant les activités de développement personnel) et de connaissances professionnelles spécifiques. Le montant maximal du CAF est de 750 francs par année. Il est renouvelable 3 ans de suite au maximum.
- Choix du cours : Plus de 900 cours agréés, dispensés par environ 70 institutions de formation genevoises, sont accessibles via le CAF. Ces cours touchent des domaines très divers : langues, informatique, gestion et administration, technique et artisanat, tourisme, hôtellerie et restauration, santé et social, arts, etc. Seuls les cours figurant dans la liste ad

³¹ Loi sur la formation continue des adultes (7474)

³² disponible sur <http://www.geneve.ch/caf>

hoc (disponible sur <http://www.geneve.ch/caf>) donnent droit au chèque. Les cours proposés sont d'une durée minimale de 40 heures.

- Bénéficiaires : Le CAF peut être alloué aux personnes majeures domiciliées et contribuables dans le canton de Genève, aux personnes majeures qui sont au bénéfice d'un permis de travailleur frontalier, ainsi qu'aux Confédérés majeurs domiciliés en zone frontalière et qui travaillent dans le canton de Genève. Chacun de ces critères doit être effectif depuis un an au moins au début de la formation envisagée.
- Barème d'octroi : L'obtention du chèque est soumise à des limites du revenu annuel brut : 88'340 francs pour une personne seule et 103'260 francs pour une personne mariée (le revenu pris en considération se compose du revenu annuel brut déclaré à l'administration fiscale cantonale par la personne et, le cas échéant, par son conjoint). La limite du revenu est augmentée de 7460 francs pour chaque enfant à charge.
- Etablissements et institutions de formation habilités à dispenser des prestations : Depuis 2004, tous les prestataires qui souhaitent participer au système du chèque-formation doivent être certifiés eduQua. Il peut s'agir d'institutions publiques ou d'utilité publique, d'associations professionnelles ou encore de prestataires de formation œuvrant pour la formation des demandeurs d'emploi ; à noter que toute institution privée peut également faire partie du système, pour autant qu'elle réponde aux normes eduQua. Pour être sélectionnées et ajoutées à la liste du CAF, les formations proposées par les institutions doivent remplir les conditions détaillées dans la loi sur la formation continue ; mais les cours sont aussi choisis en fonction des besoins : un même cours peut être proposé plusieurs fois si le nombre de personnes intéressées est suffisamment important. Comme le souligne CB, « l'objectif est que le plus grand nombre possible de formations soit accessible au public ».
- Informations et publicité : L'Etat assure une information systématique de la population sur les mesures d'encouragement à la formation continue ; il fournit de la documentation ainsi que des conseils. En ce qui concerne spécifiquement le chèque-formation, les renseignements sont disponibles par plusieurs biais : une plaquette de présentation est affichée dans les divers bureaux de l'OFPC ; une séance d'information hebdomadaire est organisée ; une page web spécifique a été créée (<http://www.geneve.ch/caf>) ; une fiche de présentation est disponible aux bureaux de l'OFPC ainsi que dans les institutions de formation faisant partie du système.
- Mode d'emploi : Les personnes intéressées ont deux moyens de faire une demande pour recevoir un chèque : soit par Internet, soit en se rendant à l'une des cinq adresses de

l'OFPC. Les éléments suivants doivent être fournis lors de la demande : pièce d'identité ou permis de séjour ou permis de travailleur frontalier ; numéro de contribuable ou numéro AVS. Les demandes sont traitées par le SAEA (Service des allocations d'études et d'apprentissage), qui communique directement sa décision aux demandeurs. A noter que le dispositif du chèque ne propose pas de démarche systématique d'analyse des besoins de formation ; il est malgré tout vivement recommandé au demandeur de s'adresser à l'institution dispensant le cours envisagé pour identifier clairement ses besoins et s'assurer que le cours correspond bien à son niveau.

Le rapport établi par Evéquoz (2005) sur le chèque annuel de formation propose un aperçu de la situation à la fin de l'année 2004 :

- 4359 demandes de CAF ont été enregistrées en 2004 (2977 en 2003) et 73% d'entre elles ont été acceptées (soit 46% de plus qu'en 2003). La valeur moyenne de chaque chèque délivré cette année-là est de 658 francs, les coûts de la plupart des cours suivis étant inférieurs à 750 francs.
- Parmi les bénéficiaires du CAF en 2004, les femmes sont majoritaires (60%), de même que les personnes âgées de 26 à 45 ans (66%) et celles qui exercent une activité professionnelle (41% à plein temps et 44% à temps partiel). Les personnes d'origine suisse (60%) ont davantage bénéficié du chèque-formation, ce qui souligne la nécessité d'informer plus largement la population étrangère. Une proportion importante d'adultes sans formation post-obligatoire (26%) a obtenu un chèque de formation ; ceci montre l'efficacité croissante du CAF pour l'engagement en formation des personnes faiblement qualifiées (17% en 2003), même si ce système ne leur est pas strictement réservé. On remarque également que 85% des personnes ayant reçu un chèque n'avaient pas suivi de formation au cours des douze mois précédents, ce qui confirme l'impact du CAF en faveur du public le moins engagé dans la formation continue (86% en 2003).
- Les domaines de formation les plus prisés en 2004 sont les langues (56% des cours), l'informatique (12%) et la gestion et l'administration (12%).
- Cette année-là, les institutions de formation ont encore joué le rôle le plus important pour dispenser les informations relatives au CAF : ce sont elles qui ont conseillé aux personnes de solliciter ce soutien dans 37% des cas. Mais les autres vecteurs d'information ont pris de l'importance, notamment les médias (15%) et Internet (3,5%). Enfin, comme le note CB, le bouche-à-oreille joue toujours un rôle prépondérant dans la diffusion des informations (23%).

- On constate que les chèques délivrés en 2004 se répartissent sur un nombre croissant d'institutions de formation (58 établissements en 2004, 46 en 2003). L'IFAGE (Institut de formation des adultes de Genève) arrive en tête (46% des cours) devant l'école-club Migros (11%) et l'Université ouvrière de Genève (9%).
- A l'heure actuelle, le canton de Genève ne dispose pas de données permettant de savoir combien de formations sont achevées parmi toutes celles qui sont entreprises par le biais du CAF. CB précise que cet aspect sera probablement examiné dans la prochaine évaluation du dispositif.
- L'intégralité des coûts de mise en place et de fonctionnement du CAF (sous-entendu les frais à la charge de l'Etat de Genève) n'est pas encore connue. En effet, une multitude de services sont concernés (pour définir les règles et les critères d'application, dispenser les informations, donner suite aux demandes d'agrément de cours par les institutions et aux demandes de CAF par les individus, etc.) et tous ne disposent pas d'une comptabilité analytique.

Des informations complémentaires fournies par M. Pierre Tournier indiquent néanmoins que les coûts salariaux concernant les services attachés à l'OFPC³³ s'élèvent à 320'000 francs environ (moyenne annuelle englobant les coûts de mise en place et de fonctionnement). De plus, le rapport d'évaluation du CAF rédigé par la CEPP³⁴ (2006) montre que les montants dépensés annuellement pour le CAF sont passés de 546'679 francs en 2001 à 1'859'117 francs en 2004.

2.2.4. Bons « internes » de formation (Migros)

Certaines coopératives Migros ainsi que la Fédération des coopératives Migros (FCM) ont adopté un modèle particulier de financement de la formation continue de leurs employés, sous la forme de bons « internes » de formation. Les collaboratrices et collaborateurs peuvent utiliser ce soutien financier pour le cours de formation générale (cours dits de loisirs) de leur choix suivi en-dehors des heures de travail.

Ce modèle de financement fonctionne en quelque sorte comme un chèque de formation à valeur limitée : tous les collaborateurs ont droit à un certain montant (qui varie, selon les coopératives, entre 800 et 1800 francs par an) leur permettant de prendre en charge entre 70 et

³³ A savoir le Centre d'information sur les études et profession (CIEP), le Service des allocations d'études et d'apprentissage (SAEA) et le Service de la formation continue.

³⁴ Commission externe d'évaluation des politiques publiques

100% des coûts du cours choisi. Ce chèque-formation est valable pour les cours organisés dans les écoles-clubs Migros, ainsi que par certains autres prestataires (par exemple les Ecoles d'arts et métiers et l'Université populaire).

Quelques différences peuvent survenir d'une coopérative à l'autre. Ainsi, à la Fédération des coopératives Migros (FCM), les cours de langues et d'informatique sont entièrement financés jusqu'à concurrence de 1000 francs. A la coopérative Migros-Genève, les proches des collaborateurs peuvent également profiter des bons de formation.

2.2.5. Encouragement général à la formation (CFF)

En 2004, le service de développement du personnel des CFF a mis sur pied un système de bons de formation destinés à l'ensemble des collaborateurs. L'objectif est d'encourager la formation en général et le plaisir de la découverte, en permettant aux employés d'élargir leur horizon dans les domaines les plus divers (sports, arts et artisanat, langues, etc.) par la pratique d'activités stimulantes et selon leurs intérêts individuels. Ce dispositif repose sur un partenariat avec la Migros : les chèques sont valables pour n'importe quel cours proposé par les écoles-clubs Migros. DE fait remarquer que le bon s'appelle « Profit », ce qui met l'accent à la fois sur le profit retiré en suivant un cours et sur l'importance de rester « fit », en forme. Ce programme vise donc en même temps l'harmonie et la santé de la personne.

Les collaborateurs sont informés de cette possibilité de soutien financier par le biais d'une lettre envoyée par la centrale des CFF. D'un montant maximum de 200 francs, le chèque peut être attribué chaque année. Ce système de chèque-formation s'inscrit dans la lignée des actions qui visent à attirer l'attention des employés sur l'importance de la formation et des activités de loisirs. C'est pourquoi DE souligne qu'il faut « conserver l'effet de surprise », que le bon « Profit » doit représenter une possibilité extraordinaire de formation pour les employés et non devenir une habitude ou être considéré comme un supplément de salaire. Dans quelques années, un autre projet sera vraisemblablement mis sur pied, dans la même optique mais d'une façon différente.

Concrètement, chaque personne intéressée s'inscrit par elle-même au cours de son choix. En ce qui concerne le paiement, deux modes de fonctionnement existent : soit la personne s'acquitte du montant total du cours puis envoie une copie de la facture aux CFF pour recevoir le remboursement de 200 francs ; soit l'école-club fait payer à l'apprenant le montant du cours duquel elle a déduit 200 francs, puis envoie aux CFF une attestation de cours pour recevoir les 200 francs restants.

Au niveau de l'évaluation, les CFF ne disposent pas de données officielles. En effet, les collaborateurs ayant suivi un cours ne donnent aucun feed-back. DE explique que l'offre existe pour ceux qui sont intéressés et qu'il n'y a pas vraiment de suivi de la satisfaction, ni sur le cours en lui-même (l'évaluation a en règle générale déjà été faite à l'école-club Migros), ni sur le dispositif mis en place par l'entreprise. Il estime que, par année, 10% des employés utilisent leur chèque-formation. Cette participation est très faible, mais DE fait observer que ce système est conçu pour offrir une simple opportunité de soutien financier à la formation, raison pour laquelle il doit laisser les employés totalement libres de profiter de l'offre ou non. Etant donné qu'il n'y a pas de suivi, le service du personnel ne dispose d'aucune information quant aux collaborateurs qui profitent le plus du système de chèque-formation. En revanche, DE remarque que les langues et le sport semblent être les domaines de formation les plus prisés, alors que des cours d'informatique sont très rarement choisis. Pour terminer, il faut relever que ce dispositif, basé sur un partenariat, offre des avantages aux deux parties : les CFF renvoient l'image d'une entreprise généreuse et soucieuse du bien-être de son personnel, tout en augmentant la satisfaction globale des collaborateurs qui ont profité du bon de formation ; les écoles-clubs Migros, de leur côté, comptent de nouveaux participants et s'offrent une excellente publicité.

Les différentes données du point 2.2. seront reprises et synthétisées au tableau 12.

Tableau 11 : Synthèse des résultats : modèles de chèque-formation mis en place dans différents pays (question 2.1)

Pays	Appellation	Public concerné	Objectifs	Modalités d'octroi	Période	Résultats	Limites	Coûts	Remarques
Autriche	« Bildungsgutscheine »	demandeurs d'emploi, travailleurs peu qualifiés de plus de 45 ans, personnes vivant dans des zones périphériques, paysans de montagne	tester l'intérêt de ces groupes spécifiques pour les bons de formation	–	1996 à 1997	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation supérieure par les femmes que par les hommes • bonne utilisation de la part des demandeurs d'emploi, mais très faible dans les autres groupes 	notion de bons de formation pas encore intégrée par la plupart des adultes des groupes concernés, d'où la nécessité d'informer largement la population	–	–
Belgique	bons de formation	petites et moyennes entreprises	sensibiliser les PME à l'importance de la formation continue pour leur compétitivité et leur suivi des développements technologiques	<ul style="list-style-type: none"> • formation de 20h au minimum • formation sur le temps de travail • prestataires de formation accrédités par l'Etat 	depuis 1998	<ul style="list-style-type: none"> • 1999 : 63'000 bons émis, dont 40% effectivement utilisés • utilisation la plus marquée de la part des cadres et des collaborateurs qualifiés 	personnel faiblement qualifié peu touché	1999 : environ 2,8 millions de francs	Les PME bénéficient d'informations et de conseils, ainsi que de la coordination des différentes démarches par l'Office du travail et de la formation.
Suède	assistance aux études (bourses et prêts)	<ul style="list-style-type: none"> • tous les apprenants (bourse la moins élevée) • membres des groupes prioritaires, dont les personnes peu qualifiées (bourse la plus élevée) 	soutenir les adultes (en particulier les moins qualifiés) dans leur participation à la formation continue	–	depuis 2001	–	–	–	–
	bourses éducatives spéciales	personnes dès 25 ans de faible niveau de formation initiale, particulièrement les adultes au chômage ou dont l'emploi est fortement menacé		–	depuis 2003	–	–	–	–

Pays	Appellation	Public concerné	Objectifs	Modalités d'octroi	Période	Résultats	Limites	Coûts	Remarques
Danemark	soutien de l'Etat	<ul style="list-style-type: none"> adultes peu qualifiés qui suivent une formation préparatoire à un examen ou une formation générale personnes qui suivent une formation de niveau supérieur 	offrir une « deuxième chance » à chaque adulte de suivre la formation de son choix (niveau obligatoire, post obligatoire ou supérieur)	–	depuis 2001	–	–	–	Ces deux types de soutien financier sont destinés aux personnes professionnellement actives, car des mesures spécifiques existent pour les demandeurs d'emploi.
	rémunération de l'Etat	participants à la formation continue professionnelle	encourager le perfectionnement professionnel	–	depuis 2001	–	–	–	
	bourses fixes de l'Etat	institutions de formation	ne faire payer aux apprenants que 25 à 30% des coûts de la formation	cours financés par les apprenants	–	–	–	–	–
Etats-Unis	« individual training accounts » (ITA)	demandeurs d'emploi	encourager les demandeurs d'emploi à s'engager en formation	différentes modalités en cours qui seront évaluées	–	–	<ul style="list-style-type: none"> scepticisme quant à l'adéquation des informations délivrées et à la motivation des personnes concernées surcroît de bureaucratie non compensé par les avantages du système 	–	Le libre choix de l'institution de formation est laissé aux personnes intéressées.

Tableau 12 : Synthèse des résultats : modèles de chèque-formation mis en place en Suisse (question 2.2)

Appellation	Public concerné	Objectifs	Modalités d'octroi	Période	Résultats	Limites	Coûts	Remarques
projet « Fit im Job » (canton de Saint-Gall)	employés de PME peu qualifiés et peu habitués à se former (notamment le personnel du secteur de la production)	<ul style="list-style-type: none"> • maintenir l'employabilité de ces personnes et réduire leurs risques de chômage • lutter contre la déqualification dans les PME 	–	2001 - 2004	<ul style="list-style-type: none"> • augmentation de l'intérêt des PME pour cette structure, recours massif à l'offre en conseils • reconnaissance de l'importance de la formation continue pour le personnel de la production • programmes de formation mis sur pied : 3 en 2001, 20 en 2002 • accent sur les langues, les connaissances professionnelles, les compétences personnelles et sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • nécessité de faire davantage connaître aux PME les possibilités de soutien à la formation continue par des campagnes de sensibilisation • nécessité de fournir aux entreprises des informations précises et accessibles 	<ul style="list-style-type: none"> • montant moyen par entreprise : 10'000 à 15'000 francs • budget total : 480'000 francs sur 26 mois 	<ul style="list-style-type: none"> • Les PME peuvent recevoir informations et conseils, ainsi qu'une analyse de leurs besoins de formation. • Le projet « Fit im Job » couvre les frais initiaux de mise en place d'une formation.
bons de formation (canton de Zurich)	pères ou mères de famille ayant de faibles revenus	permettre à ces personnes de suivre des cours destinés aux parents	–	–	écho favorable de la part des bénéficiaires : peu d'obstacles administratifs, traitement rapide des demandes, anonymat garanti	difficulté de toucher le groupe-cible (il faut du temps pour que l'offre soit connue)	montant maximal de 100 francs par bon	Seuls les cours de formation des parents sont soutenus.
projet « Bonus 2000 » (canton d'Appenzell Rhodes Extérieures)	pères ou mères de famille	permettre à ces personnes d maintenir à jour leurs connaissances et compétences pour faciliter leur réinsertion ultérieure dans la vie active	<ul style="list-style-type: none"> • élever un ou plusieurs enfant(s) de moins de 16 ans • avoir un taux d'activité professionnelle inférieur à 50% • être domicilié(e) dans le canton 	depuis 2000	<ul style="list-style-type: none"> • majorité de cours de langues et d'informatique, mais aussi des cours dans le domaine commercial • majorité des demandes : femmes âgées de 34 à 46 ans, ayant en moyenne 3 enfants et un taux d'activité professionnelle de 30% • 375 cours financés en 2000 	–	<ul style="list-style-type: none"> • montant maximal de 200 francs par bon • 2000 : montant moyen de 141 francs par bon / dépense totale de 53'000 francs environ 	Le chèque formation rembourse la moitié des frais de toute formation continue (personnelle ou professionnelle). Les cours de loisirs ne sont pas soutenus.

Appellation	Public concerné	Objectifs	Modalités d'octroi	Période	Résultats	Limites	Coûts	Remarques
chèque annuel de formation (CAF) (canton de Genève)	personnes ayant de faibles revenus (notamment les adultes faiblement qualifiés)	<ul style="list-style-type: none"> encourager la formation continue professionnelle des adultes et accroître le taux de participation de la population prévenir les risques de chômage motiver les personnes peu qualifiées à s'engager en formation en minimisant les obstacles financiers 	<ul style="list-style-type: none"> être domicilié(e) et contribuable dans le canton ou travailler dans le canton (Suisse et frontaliers) limites du revenu annuel brut : 88'340 francs pour une personne seule / 103'260 francs pour une personne mariée cours de 40h au minimum figurant dans la liste ad hoc prestataires de formation certifiés eduQua 	depuis 2001	<ul style="list-style-type: none"> bénéficiaires majoritaires : personnes de sexe féminin, entre 26 et 45 ans, exerçant une activité professionnelle, d'origine suisse bonne utilisation par les adultes sans formation post obligatoire, utilisation massive par des personnes peu engagées en formation continue chèques délivrés : 1028 en 2001 et 3192 en 2004 cours de langues, d'informatique et de gestion & administration 	faible utilisation par la population d'origine étrangère, d'où la nécessité d'informer plus spécifiquement ces personnes	<ul style="list-style-type: none"> montant maximal de 750 franc par année jusqu'à 3 ans de suite valeur moyenne du CAF : 327 francs en 2001, 658 francs en 2004 montant total : environ 550'000 francs en 2001, environ 1,9 million de francs en 2004 	<ul style="list-style-type: none"> Le CAF permet de financer tout ou partie d'un cours de formation utile sur le plan professionnel (connaissances professionnelles spécifiques ou de culture générale). Les activités de développement personnel ne sont pas soutenues. L'Etat assure une information systématique de la population, il fournit documentation et conseils. Il existe une page web spécifique consacrée au CAF. La subvention étatique revient directement et individuellement aux apprenants. Les formulaires de demande peuvent être remplis soit dans l'un des bureaux responsables, soit sous forme électronique via la page web.

Appellation	Public concerné	Objectifs	Modalités d'octroi	Période	Résultats	Limites	Coûts	Remarques
bons internes de formation (Migros)	l'ensemble des collaborateurs des coopératives Migros participantes	financer la formation continue des employés	cours organisés par les écoles-clubs Migros ou d'autres prestataires	–	–	–	bon d'une valeur de 800 à 1800 francs par an	Le bon permet aussi de financer des cours de formation générale.
bons « Profit » (CFF)	l'ensemble des collaborateurs	<ul style="list-style-type: none"> encourager la formation en général, attirer l'attention des employés sur l'importance de la formation et des activités de loisirs permettre aux employés d'élargir leur horizon dans les domaines les plus divers, par la pratique d'activités stimulantes et selon leurs intérêts individuels 	cours organisés par les écoles-club Migros	depuis 2004	<ul style="list-style-type: none"> estimation à environ 10% de bons utilisés par année (données non officielles) cours de langues et de sport, très peu de cours d'informatique 	–	montant maximal de 200 francs par année, renouvelable chaque année jusqu'à la fin du projet	<ul style="list-style-type: none"> Ce projet met l'accent sur le profit retiré en suivant un cours et sur l'importance de rester « fit ». Il vise à la fois l'harmonie et la santé de la personne. Basé sur un partenariat entre les CFF et les écoles-clubs Migros, ce dispositif offre des avantages aux deux parties. Les CFF ne disposent pas de données officielles relatives à l'évaluation ou à la participation aux cours, car le système doit rester ouvert et les collaborateurs libres d'en profiter ou non.

Commentaire des tableaux 11 et 12

Les tableaux précités montrent tout d'abord une grande hétérogénéité au niveau des **publics concernés** par les différents modèles. La plupart des mesures s'adressent à des adultes qui participent peu à la formation continue et/ou connaissent une situation professionnelle et sociale précaire ; ces groupes spécifiques comprennent les demandeurs d'emploi ou les travailleurs dont l'emploi est menacé, les adultes de faible niveau de formation initiale, les personnes vivant dans des zones périphériques, les personnes ayant de faibles revenus. De façon plus minoritaire, d'autres systèmes de chèque-formation concernent les PME (qui ont des moyens financiers plus limités et sont moins sensibilisées aux problématiques de formation continue que les grandes organisations), les pères ou mères de famille, voire même toutes les personnes qui entreprennent une formation. A côté de ces modèles mis sur pied par les pouvoirs publics (à l'échelle cantonale, régionale ou nationale), certaines grandes entreprises suisses proposent également des bons de formation à leurs collaborateurs (Migros, CFF).

Parmi les **objectifs** poursuivis par la quasi totalité des modèles, deux aspects peuvent être distingués. D'un côté, certaines mesures cherchent à sensibiliser les non participants à la problématique de la formation continue, à les encourager et à les motiver à suivre des cours en réduisant les obstacles économiques ; le chèque-formation joue ici un rôle incitatif, il doit agir comme l'élément déclencheur de l'entrée en formation. D'un autre côté, certains dispositifs permettent de soutenir financièrement les personnes désireuses de suivre une formation mais qui ont des revenus limités ; le chèque-formation représente alors un simple moyen de financement de la formation continue. Par ailleurs, certains systèmes poursuivent ces deux objectifs simultanément, comme la Suède et le Danemark, mais aussi le CAF genevois et les bons « Profit » des CFF. Enfin, d'autres buts plus spécifiques peuvent être visés, par exemple faciliter la réinsertion professionnelle des pères ou mères de famille, prévenir les risques de chômage auprès des personnes de faible niveau de formation ou lutter contre la déqualification au sein des PME.

En ce qui concerne les **modalités d'octroi**, il faut souligner que, pour la moitié des modèles présentés, aucune information n'a été trouvée. Les tableaux 11 et 12 font néanmoins ressortir différents éléments pouvant être pris en compte, seuls ou combinés, pour décider de l'attribution d'un soutien aux demandeurs : un nombre minimum d'heures de formation, en

dessous duquel on juge qu'il ne vaut pas la peine de commencer un cours ; le fait d'être domicilié et/ou contribuable dans le canton qui fournit la prestation ou de travailler dans l'entreprise qui propose le bon ; une limite du revenu ou du taux d'activité professionnelle, de manière à privilégier les personnes ayant de faibles moyens financiers ; la limitation du choix du prestataire de formation (sur la base d'une accréditation, d'une certification ou d'un partenariat). Ce dernier élément se rapporte avant tout à la problématique de la qualité des prestations fournies et des cours proposés par les formateurs ; en Suisse, eduQua est l'un des principaux processus de certification propre aux institutions de formation et ce label est de plus en plus souvent nécessaire aux organismes de formation pour obtenir des subventions publiques (à Genève, la certification eduQua est d'ailleurs obligatoire depuis 2004 pour pouvoir figurer sur la liste des institutions offrant des cours qui donnent droit au CAF).

Du côté des **résultats** également, les renseignements sont plutôt minces, ce qui peut être expliqué par le fait que la mise en place de ces divers modèles est relativement récente et que les responsables manquent encore de recul pour en évaluer précisément les effets. Il est cependant fait mention à plusieurs reprises d'une différence de recours aux systèmes existants selon certaines caractéristiques (genre, âge, niveau de formation initiale, etc.). Les résultats du CAF, les plus complets, mettent en évidence un profil assez précis de la personne qui profite de cette offre : de sexe féminin, entre 26 et 45 ans, professionnellement active, d'origine suisse ; l'expérience autrichienne et le projet « Bonus 2000 » confirment par ailleurs ce profil en ce qui concerne le genre et l'âge. De plus, les données relatives au CAF font état d'une bonne utilisation des chèques par les adultes sans formation post-obligatoire et d'un recours massif par des personnes auparavant peu engagées en formation ; à l'inverse, le dispositif mis en place en Belgique indique une utilisation plus marquée de la part des cadres et des collaborateurs bien qualifiés. Quant au taux général d'utilisation, le modèle belge ainsi que les CFF mentionnent un résultat plutôt mitigé (respectivement 40% et 10% des bons utilisés), alors que le projet « Fit im Job » et le CAF indiquent une utilisation en hausse au fil des ans (progression du recours par les PME à l'offre en conseils et augmentation de plus de 200% du nombre de CAF délivrés entre 2001 et 2004). Il apparaît enfin que les différentes mesures servent à financer essentiellement des perfectionnements en langues, mais aussi des cours d'informatique ou relatifs au domaine commercial.

Soulignons encore plusieurs **résultats particulièrement positifs** qui apparaissent dans les tableaux 11 et 12 : une forte utilisation des « Bildungsgutscheine » par les demandeurs d'emploi même si cette mesure ne leur est pas uniquement destinée (Autriche),

l'augmentation de l'intérêt des PME pour le dispositif (projet « Fit im Job »), un écho favorable de la part des bénéficiaires des bons de formation destinés aux parents (canton de Zurich), une utilisation croissante du CAF par des personnes sans formation post-obligatoire ou peu engagées en formation continue (canton de Genève).

A l'inverse, les données mettent en évidence plusieurs **limites** auxquelles se heurtent les différents systèmes de bons de formation. Le problème principal touche à l'information : il apparaît comme nécessaire d'informer plus largement les publics concernés (personnes ou entreprises), afin que la notion de bon de formation soit réellement intégrée par la population et que les mesures existantes soient davantage connues ; ceci passe entre autres par l'intermédiaire de campagnes de sensibilisation et d'information ciblées, mais aussi par un accès facilité aux renseignements. De façon plus isolée, on note des difficultés pour toucher les personnes de faible niveau de qualification (bons de formation en Belgique), ainsi qu'un certain scepticisme quant à la motivation des personnes concernées et un possible surcroît de bureaucratie non compensé par les avantages du système (ITA aux Etats-Unis).

Pour ce qui est des **coûts**, là encore, les renseignements sont à la fois lacunaires, peu accessibles et surtout difficilement comparables entre eux. C'est pourquoi nous nous contenterons de donner une idée générale. Le montant des bons de formation attribués directement aux apprenants se situe entre 100 et 1800 francs ; les budgets annuels varient alors de 53'000 francs (projet « Bonus 2000 ») à 1,9 million de francs (CAF). Du côté des soutiens destinés aux PME, le projet « Fit im Job » attribue des sommes allant de 10'000 à 15'000 francs pour un budget total de 480'000 francs étalé sur 26 mois ; de son côté, le modèle belge annonce un montant annuel de 2,8 millions de francs.

Pour terminer, quelques **remarques** méritent d'être soulignées. Premièrement, les pouvoirs publics responsables du dispositif mis en place se chargent également de l'information des publics visés, du conseil sur les offres existantes et de la coordination des démarches administratives. Deuxièmement, une différence fondamentale apparaît au niveau des cours qui peuvent être financés par l'intermédiaire du chèque-formation : alors que les systèmes mis en place par l'Etat ne soutiennent généralement pas les cours de loisirs et de développement personnel, les entreprises s'avèrent plus ouvertes et laissent le libre choix du type de formation aux personnes intéressées.

3. Le contexte du canton de Fribourg

Cette section est consacrée à la présentation des résultats obtenus pour le sous-thème 3 « le contexte du canton de Fribourg ». Différents aspects destinés à décrire le cadre général du canton de Fribourg quant à sa politique de formation des adultes et à l'éventuelle introduction d'un dispositif de chèque-formation seront abordés :

- les principaux éléments de la loi sur la formation des adultes (LFAd), afin d'avoir une idée du cadre législatif dans ce domaine ;
- le fonctionnement du système de soutien à la formation continue actuellement en vigueur et les difficultés qui y sont liées ;
- la manière dont des acteurs du canton de Fribourg en contact avec des personnes peu qualifiées perçoivent l'éventualité d'introduire un système de chèque-formation ;
- les rôles que des acteurs du canton de Fribourg en contact avec des personnes peu qualifiées attribuent à l'Etat et au secteur privé en matière de formation des adultes (chacun a évoqué les tâches publiques et privées, et éventuellement la manière de les mettre en œuvre).

Les réponses des différents responsables du canton de Fribourg sont restituées dans l'ordre des entretiens (1, 2, 7, 8, 9). Les tableaux 13 et 14 synthétiseront les résultats obtenus pour les questions de recherche 3.3 et 3.4.

3.1. Bases légales cantonales dans le domaine de la formation continue

Question 3.1 : « Quelles sont les bases légales du canton de Fribourg dans le domaine de la formation continue ? »

Entrée en vigueur le 1^{er} avril 1998, la loi sur la formation des adultes (LFAd) « a pour but de favoriser la formation des adultes en raison de son importance pour l'épanouissement des personnes et le développement harmonieux de la société » (art. 1). Elle définit la formation des adultes comme le domaine qui comprend « l'ensemble des mesures permettant aux personnes de compléter leur scolarité initiale, de poursuivre leur formation, de maintenir à jour leurs connaissances ou d'acquérir des compétences nouvelles » (art. 2).

La loi souligne que les activités de formation des adultes relèvent en premier lieu des personnes et des institutions œuvrant dans ce sens, mais que l'Etat peut également soutenir ces activités, par une action à caractère subsidiaire. (art. 4). L'Etat poursuit, entre autres, les orientations suivantes : faciliter l'accès de chacun à la formation des adultes ; contribuer à

améliorer le niveau de formation des personnes ayant peu ou pas de qualifications ou rencontrant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle (art. 5). Dans les moyens mis en œuvre par l'Etat apparaissent les subventions à des institutions exerçant une tâche d'intérêt public (art. 6), ainsi que les contrats de prestation avec des institutions publiques ou privées selon des objectifs spécifiques (art. 7). La loi stipule en outre que l'Etat contribue à la promotion de la formation des adultes, notamment en assurant la coordination et l'information à l'intention du public et des institutions concernées (art. 8).

Les compétences relatives au domaine de la formation des adultes se répartissent comme suit : le Conseil d'Etat définit la politique générale et fixe les critères et procédures d'attribution des subventions et des contrats de prestation aux institutions (art. 12) ; la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles³⁵ est l'autorité d'application de la loi, elle décide de l'octroi des subventions et des contrats de prestation et est aussi responsable du contrôle de qualité des prestations fournies (art. 13) ; la Commission cantonale de formation des adultes est un organe consultatif rattaché à la Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles, elle peut également formuler des propositions dans le domaine de la formation des adultes (art. 14 et 15). Enfin, la loi indique que les subventions et les moyens d'information sont financés par les montants prévus au budget de l'Etat, ainsi que par le Fonds cantonal de la formation des adultes (art. 16).

3.2. Système cantonal de soutien à la formation continue

Question 3.2 : « Quel est le système de soutien à la formation continue actuellement en vigueur dans le canton de Fribourg ? »

En tant que chef du SOPFA, MC donne différentes informations sur le fonctionnement du système fribourgeois, ainsi que sur les interrogations qui en découlent. Il explique tout d'abord que le dispositif actuel propose un soutien accessible aux institutions de formation. Les demandes de subvention sont traitées par la CFA, qui donne un préavis sur la base duquel la DICS accorde ou non la subvention ; les demandes doivent être renouvelées chaque année. Voici quelques exemples d'institutions ayant bénéficié d'un soutien étatique en 2004 : la Société de St-Vincent de Paul pour différents cours ouverts au public, l'Association E-changer qui œuvre pour la sensibilisation à la problématique tiers-mondiste, l'observatoire

³⁵ Ce département a changé de nom et s'appelle maintenant Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS).

d'Ependes pour des cours d'introduction à l'astronomie, l'Oeuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO) pour des bilans de compétences, l'Ecole des parents en allemand et en français, Espace Femmes pour des bilans de compétences.

Parallèlement aux subventions, l'Etat met également en place des contrats de prestation, lorsqu'il juge qu'il y a un besoin important de formation. Il donne alors le mandat à une institution externe de mettre sur pied des mesures pour répondre à ce besoin. Deux contrats de prestation sont actuellement gérés par le SOPFA : l'un avec l'Université populaire pour des cours régionalisés, bilingues, avec accès au public non qualifié ; l'autre avec l'Association Lire et Ecrire pour des campagnes de sensibilisation.

Le budget annuel pour les contrats de prestation se monte à plus ou moins 153'000 francs, tandis que 45'000 francs environ sont répartis entre les différents subventionnements. On remarque donc que les principaux montants sont consacrés aux mandats de prestation, les subventions représentant des encouragements plus ou moins symboliques par le biais de sommes relativement modestes.

MC explique ensuite que l'organisme de contrôle périodique des subventions octroyées par l'Etat dans le domaine de la formation continue a émis certaines réserves quant à l'efficacité du système en vigueur. Il est en effet spécifié dans la loi sur la formation des adultes que l'Etat doit encourager les personnes faiblement qualifiées à suivre des cours, objectif qui ne semble pas pleinement atteint à l'heure actuelle. C'est pourquoi la CFA a exprimé la nécessité d'une recherche plus poussée dans la direction d'un système novateur de financement de la formation continue, visant à passer d'un soutien aux institutions à un soutien aux apprenants. Il semblerait en effet qu'un dispositif de type « chèque-formation » serait mieux à même de rétablir l'équilibre entre les différents groupes de personnes dans la participation à la formation continue.

Si un système de financement individualisé était adopté par le canton de Fribourg, MC pense que les contrats de prestation disparaîtraient pour que l'argent puisse être distribué aux différents demandeurs de soutien. C'est à ce niveau-là que se situe l'un des enjeux majeurs de l'éventualité d'un chèque-formation : déterminer s'il y a suffisamment d'argent disponible pour que cela en vaille la peine. MC estime en effet qu'il ne sert pas à grand-chose de changer de système pour mettre en place une « politique d'arrosage » où chacun va recevoir une somme qui n'est pas suffisante pour financer une bonne partie du cours choisi. Du côté de la

CFA, ces questions économiques sont tout à fait prépondérantes : il est nécessaire de bien étudier la faisabilité du dispositif.

3.3. Perception de l'éventuelle introduction d'un système de chèque-formation

Question 3.3 : « Comment l'éventuelle introduction du chèque-formation est-elle perçue par des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg ? »

MC juge le chèque-formation globalement très intéressant. Il pense que ce système pourrait certainement contribuer à vaincre les réticences et les craintes des personnes faiblement qualifiées face à la formation continue : en donnant un coup de pouce financier, il agirait comme un élément déclencheur, comme une incitation plus forte à se lancer. Le chèque-formation permettrait également de donner une meilleure visibilité à l'action de l'Etat en matière de formation des adultes, car les subventions et les contrats de prestation actuels passent relativement inaperçus.

AR estime que, de façon générale, le chèque-formation est un système intéressant. Il serait notamment idéal pour rendre plus courantes et plus accessibles certaines démarches particulières : bilans de compétences, procédures de VAE, cours de mise à niveau de langue, soutiens de logopédie pour les personnes allophones, etc.

Elle pense que ce système peut fonctionner, mais sous réserve de certaines conditions :

- tenir compte de la motivation du public faiblement qualifié et de ses spécificités, notamment en liant le chèque-formation à des formations pratiques (permis de machiniste par exemple) et pas seulement intellectuelles ;
- accompagner les personnes dans leur réflexion (réaliser un bilan de compétences et une analyse de besoins pour établir un projet de formation cohérent) et dans les démarches administratives ;
- rendre l'offre de formation plus accessible, mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que chaque organisme formateur puisse être visible (pas seulement les plus grands ou les plus connus) ;
- trouver des moyens inédits de toucher le public faiblement qualifié : par exemple, l'envoi des documents destinés à la déclaration d'impôts, effectué chaque année par le Service cantonal des contributions, serait un bon moyen pour diffuser largement les informations relatives au chèque-formation (présentation, conditions d'octroi, démarches pratiques, conseils, etc.) ; en effet, chaque personne majeure est concernée par cet envoi, y compris

celles qui ont un revenu très faible (en tout cas tous les adultes ayant un statut légal reconnu), et les personnes seraient ainsi contactées de manière directe et individuelle.

MG & JG relèvent l'aspect positif du CAF, qui est axé sur les faibles revenus, ainsi que les efforts fournis par l'Etat de Genève (création d'une base de données avec tous les cours accessibles et ouverture d'un site cantonal qui regroupe les différentes informations relatives aux possibilités de formation des adultes).

Pourtant, même s'ils pensent que le CAF est une idée très intéressante et attrayante, ils doutent qu'il atteigne vraiment ses objectifs. Théoriquement, il devrait permettre aux gens, et en particulier aux adultes faiblement qualifiés, de s'engager davantage en formation continue. Dans son application, MG & JG restent sceptiques sur le fait que la notion de chèque touche réellement ce public spécifique, d'une part parce que les démarches sont trop compliquées, d'autre part que le CAF ne permet pas de lever les craintes diverses à l'égard de la formation et de l'apprentissage. A ce propos, ils estiment que le minimum requis de 40 heures de cours pour recevoir un CAF est énorme ; ils pensent que les personnes peu qualifiées, qui ont déjà des craintes face à la formation, ne se sentent pas forcément capables d'assumer une formation si longue.

Finalement, MG & JG émettent plusieurs propositions qui permettraient de rendre le chèque-formation plus efficace et plus susceptible de toucher le public concerné :

- mettre en place des mesures d'accompagnement par une personne compétente, idéalement de l'entourage professionnel : ayant pour tâche d'éviter toute incohérence dans le choix de la formation (l'apprenant risque de suivre un cours qui ne lui sert à rien ou qui n'est pas en phase avec le marché de l'emploi), cette personne-ressource pourrait aider l'apprenant à élaborer un projet professionnel basé à la fois sur un bilan de compétences et sur une analyse conjointe des besoins individuels et des besoins du marché du travail ;
- abaisser le seuil minimum de 40 heures de cours, de manière à encourager également les personnes qui ressentent des craintes face au processus d'apprentissage et de formation ;
- impliquer davantage les entreprises dans la formation continue des adultes peu qualifiés : lors des évaluations périodiques du personnel, les responsables des ressources humaines pourraient procéder à une analyse des besoins et à l'établissement d'un projet professionnel avec un volet formation, mais aussi proposer à l'employé de faire une demande de chèque-formation, voire même l'accompagner dans ses démarches (ceci ne serait bien évidemment pas valable pour les perfectionnements liés directement aux

activités de l'employeur, comme l'installation d'une nouvelle machine ou d'un nouveau système informatique, par exemple).

ACPR trouve que le chèque-formation est une bonne manière de financer les cours de formation continue ; elle souligne qu'à Genève, le CAF est utilisé par beaucoup de personnes qui suivent un cours à l'Association Lire et Ecrire, même si ce système n'a pas amené de nouveaux participants.

Le défaut majeur qu'elle identifie dans le CAF est la limite de trois ans pour bénéficier d'un soutien financier. C'est un obstacle pour les apprenants faiblement qualifiés, notamment pour ceux qui ont des lacunes graves dans la maîtrise de l'écrit car la mise à niveau est un travail de longue haleine. Si les personnes dépendent du CAF pour suivre les cours et qu'elles doivent attendre une année avant de pouvoir faire une nouvelle demande, c'est à la fois frustrant et « dangereux » : une coupure risquerait d'altérer la motivation et les efforts entrepris.

Par ailleurs, ACPR estime que le minimum requis de 40 heures de cours pour recevoir un CAF est très peu. Elle souligne le fait que les conditions de formation d'un adulte sont beaucoup plus difficiles que celles d'un enfant ou d'un jeune en scolarité initiale : il est fatigué après le travail, il doit surmonter des craintes et difficultés, il a parfois de sévères lacunes à combler, il ne baigne pas totalement dans une ambiance d'apprentissage, etc. Du temps et de l'intensité dans la formation sont donc nécessaires.

CK n'est pas convaincue par le chèque-formation. Même si elle lui reconnaît des avantages, elle estime qu'il y a trop d'inconvénients. Elle ne pense pas que les personnes faiblement qualifiées vont vraiment en profiter, mais qu'elles seront au contraire encore une fois pénalisées. Elle identifie plusieurs défauts de ce système :

- La procédure est compliquée, il y a trop de formalités administratives à effectuer (trouver soi-même les informations, remplir la demande, envoyer les documents). Ce n'est pas du tout encourageant, alors que la démarche n'est déjà pas facile à cause de différents freins psychologiques. Il faut penser aussi que les adultes peu qualifiés ont souvent des difficultés avec les démarches bureaucratiques, donc on leur complique encore la tâche. Il serait mieux de les motiver à s'inscrire en toute simplicité.
- Le traitement des dossiers prend du temps, puis il faut attendre pour recevoir l'argent. Ce temps de procédure ne correspond pas nécessairement aux délais d'inscription aux cours. Certaines personnes peuvent aussi se décourager et changer d'avis entre temps.

- La possibilité d'un bureau central de renseignement ne changerait rien aux problèmes actuels, car les différentes associations font déjà ce travail d'information et d'orientation. De plus, il faut faire très attention à ne pas stigmatiser davantage les personnes faiblement qualifiées en les traitant différemment. Il faudrait au contraire expliquer que toutes les formations sont ouvertes à tout le monde pour vaincre les appréhensions, notamment en étant encore plus présents et attentifs aux demandes des apprenants.

Tableau 13 : Synthèse des résultats : perception de l'éventuelle introduction du chèque-formation dans le canton de Fribourg

Eléments de réponse à la question 3.3 : « Comment l'éventuelle introduction du chèque-formation est-elle perçue par des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg ? »				
	Avis général	Aspects positifs	Limites	Conditions de fonctionnement
1	très intéressant	<ul style="list-style-type: none"> • coup de pouce financier qui aiderait à vaincre les craintes des personnes peu qualifiées face à la formation continue • meilleure visibilité pour l'action de l'Etat en faveur de la formation des adultes 	–	–
2	intéressant	idéal pour rendre plus courantes et plus accessibles certaines démarches: bilans de compétences, procédures de VAE, cours de mise à niveau de langue, soutiens de logopédie pour personnes allophones, etc.	–	<ul style="list-style-type: none"> • tenir compte des spécificités du public faiblement qualifié (notamment miser sur la pratique) • accompagner les personnes dans leur réflexion et leurs démarches administratives • rendre l'offre plus accessible, assurer la visibilité de tous les organismes formateurs • trouver un moyen pour toucher le public peu qualifié (par exemple par le biais de la déclaration d'impôts)
7	<ul style="list-style-type: none"> • intéressant et attrayant • doutes quant à sa réelle efficacité 	<ul style="list-style-type: none"> • dispositif axé sur les faibles revenus (CAF) • objectif: permettre aux adultes peu qualifiés de s'engager davantage en formation (CAF) 	<ul style="list-style-type: none"> • la notion de chèque ne diminue pas les craintes face à la formation et à l'apprentissage • démarches compliquées (CAF) • minimum requis de 40 heures de cours (CAF) 	<ul style="list-style-type: none"> • abaisser le seuil minimum de 40 heures de cours • créer une base de données regroupant toutes les informations relatives à la formation des adultes • avoir une personne-ressource pour accompagner les adultes dans l'élaboration d'un projet cohérent • impliquer davantage les entreprises dans la formation continue des personnes faiblement qualifiées
8	intéressant	minimum requis de 40 heures de cours (CAF)	soutien limité à 3 ans de suite (CAF)	–
9	doutes quant à sa réelle efficacité	–	<ul style="list-style-type: none"> • procédure compliquée, nombreuses formalités administratives à effectuer • beaucoup de temps nécessaire pour le traitement des dossiers • risque de stigmatiser encore davantage les personnes peu qualifiées avec un traitement différencié 	–

Comme le montre le tableau 13, la plupart des personnes interviewées jugent les dispositifs de chèque-formation **intéressants**. En effet, il semble idéal pour rendre plus courantes et plus accessibles certaines démarches particulièrement valables (bilans de compétences et procédures de VAE, par exemple), mais aussi pour assurer une meilleure visibilité à l'action de l'Etat en faveur de la formation des adultes ; en ce qui concerne le CAF de Genève plus précisément, on juge de manière positive le fait qu'il soit destiné aux personnes ayant de faibles revenus et qu'il vise à encourager l'entrée en formation des adultes peu qualifiés.

Deux responsables du canton de Fribourg émettent toutefois des **réserves quant à l'efficacité** de tels modèles. D'une part, les différentes démarches et formalités administratives sont jugées trop longues et trop compliquées, d'autre part, on souligne le risque de stigmatiser encore davantage les personnes peu qualifiées avec un traitement différencié ; dans le cas précis du CAF, la limite de 3 ans pour recevoir un soutien est considérée comme un obstacle à son efficacité.

Par ailleurs, nous constatons deux types de **remarques contradictoires** dans les réponses des personnes interviewées. Premièrement, l'un des responsables estime que le chèque-formation peut servir à vaincre les craintes des adultes faiblement qualifiés face à la formation continue, tandis qu'un autre pense justement que la notion de chèque ne va pas diminuer ces craintes. Deuxièmement, une personne considère le minimum requis de 40 heures de cours pour bénéficier du CAF comme beaucoup trop élevé, alors qu'une autre y voit au contraire un aspect très positif.

Deux responsables ont aussi réfléchi à quelques **propositions** qui pourraient permettre d'assurer le bon fonctionnement d'un système de chèque-formation. Certaines suggestions touchent à l'information et à la sensibilisation (de l'ensemble de la population, mais surtout des non participants) : rendre les différentes offres plus visibles et plus accessibles, diversifier les canaux d'information pour pouvoir toucher le public peu qualifié, créer une base de données regroupant tous les renseignements utiles, impliquer davantage les entreprises dans la formation continue du personnel faiblement qualifié. D'autres propositions font état de la nécessité d'accompagner les adultes dans leur réflexion (bilan de compétences, élaboration d'un projet de formation cohérent, etc.) et dans les démarches administratives, par le biais d'une personne-ressource compétente (responsables des ressources humaines ou autre).

3.4. Rôles attribués à l'Etat et au secteur privé en matière de formation continue

Question 3.4 : « Selon des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg, quels sont les rôles respectifs de l'Etat et du secteur privé en matière de formation des adultes ? »

3.4.1. Les différents rôles attribués à l'Etat

MC observe que, d'un point de vue politique, on considère aujourd'hui la formation continue comme relevant globalement de la responsabilité du domaine privé. Pourtant, on remarque que les entreprises ont tendance à former en priorité les personnes déjà bien qualifiées. Il est bien clair que l'Etat doit offrir à la population des possibilités de formation. Mais doit-il réellement compenser les efforts que les employeurs ne fournissent pas pour des cours utiles sur le plan professionnel ? Doit-il offrir aux personnes faiblement qualifiées des formations dont les entreprises vont bénéficier directement ?

MC cite trois rôles principaux que les pouvoirs publics doivent assumer :

- compenser les déséquilibres et répartir les richesses entre les individus : augmenter le niveau de formation de la population permet de compenser les inégalités entre individus et d'améliorer le bien-être économique et social des personnes ;
- lutter contre l'exclusion et garantir la cohésion sociale : la formation continue permet de gérer le multiculturalisme et l'intégration des nouveaux arrivants, ainsi que de garantir l'adaptation de la population aux exigences de la société actuelle (société de la connaissance et de la performance) ;
- sensibiliser les entreprises à la formation continue en leur prouvant qu'elles ont des intérêts à former tout leur personnel (par exemple en encourageant les démarches de bilans de compétences et de VAE).

AR identifie deux tâches majeures qui appartiennent à l'Etat en matière de formation des adultes :

- garantir à chacun la possibilité d'achever une formation de niveau CFC, en formation continue à l'âge adulte si cela n'a pas pu être fait dans le parcours scolaire initial ;
- investir davantage dans les dispositifs de bilan de compétences et de VAE, car ces démarches ont des effets très positifs.

MG & JG estiment que le rôle principal de l'Etat est de soutenir financièrement les personnes qui s'engagent en formation et les entreprises qui forment leurs employés. Ce soutien pourrait prendre la forme d'une déduction d'impôts : les personnes ayant suivi une formation pourraient obtenir, sur présentation d'une attestation (par exemple à l'administration communale), une déduction sur leur prochaine imposition fiscale ; idem pour les entreprises ayant formé leurs employés et correspondant à certains critères spécifiques. A noter que les formations qui donneraient droit à ce genre d'avantages financiers devraient correspondre à des critères précis (être certifiées eduQua ou être choisies dans une liste, par exemple).

ACPR relève trois tâches majeures que les pouvoirs publics doivent assumer :

- soutenir les campagnes de sensibilisation au lifelong learning ;
- allouer aux institutions et associations des moyens suffisants et qui permettent de travailler de manière cohérente (c'est-à-dire pas seulement pour financer des actions, mais aussi pour payer les personnes qui vont concrètement mettre en place ces actions) ;
- afficher la volonté politique de permettre aux associations de se regrouper et de travailler en réseau (exemple de la CIFEA), tout en garantissant leur indépendance et leur liberté pour préserver leur philosophie, leur public cible, etc.

CK cite trois responsabilités principales de l'Etat en ce qui concerne la formation des adultes :

- garantir à chacun la possibilité de se former et de suivre les cours qui lui font envie, notamment en soutenant financièrement les apprenants ou les institutions pour limiter l'importance des obstacles économiques dans l'accès à la formation continue ;
- promouvoir le lifelong learning : sensibiliser et encourager les gens à participer à la formation continue, informer largement la population sur les offres de formation et sur les possibilités de soutien existantes ;
- sensibiliser les entreprises à la nécessité et à l'intérêt de former tous leurs employés (y compris les plus faiblement qualifiés).

3.4.2. Les différents rôles attribués au secteur privé

MC souligne que, de manière générale, le secteur privé vise essentiellement ses propres objectifs et ses propres intérêts. Il apparaît que les entreprises ciblent plus sur l'accroissement des compétences et moins sur l'accès de tous à la formation continue. En augmentant le niveau de compétence de leurs employés, elles deviennent plus efficaces, plus compétitives, plus performantes ; mais elles

ont également intérêt à former tous leurs employés. C'est pourquoi la formation continue relève avant tout de la responsabilité du domaine privé.

AR estime que le secteur privé doit remplir trois tâches principales :

- former tous les collaborateurs, y compris les plus faiblement qualifiés ;
- maintenir auprès des employés les différents savoir-faire professionnels, mais aussi développer les savoir-être fondamentaux : les entreprises ont autant à y gagner au niveau de la gestion des équipes et de l'ambiance de travail que de la productivité et de l'efficacité ;
- être complémentaire au rôle de l'Etat dans le système dual des apprentissages, en acceptant aussi des adultes en CFC (ce qui est aujourd'hui encore assez rare).

MG & JG pensent que les entreprises et le domaine privé doivent être considérés comme des partenaires dans les questions de formation, car ils connaissent à la fois leurs employés (ils ont des contacts quotidiens et personnels) et le terrain (ils sont en prise directe et constante avec la réalité du marché du travail). Les entreprises, et en particulier les responsables des ressources humaines, ont un rôle prépondérant à jouer dans la préparation à la formation continue, en accompagnant leurs employés dans leur cheminement (évaluations, bilans de compétences et analyses des besoins de formation, élaboration d'un projet professionnel correspondant à leurs besoins individuels et à ceux du marché du travail, information sur les différentes possibilités de formation et sur les solutions de financement existantes, éventuellement aide dans les démarches administratives).

ACPR estime que le rôle majeur du domaine privé est d'encourager l'acquisition des savoirs de base et la participation à la formation continue de tous les travailleurs, y compris des personnes faiblement qualifiées.

CK souligne que les entreprises ne peuvent pas être obligées par l'Etat à quoi que ce soit en matière de formation des adultes. Aujourd'hui, on considère que c'est la responsabilité de l'employé de se former et de se qualifier, c'est-à-dire de se prendre en main et de financer ses cours. C'est pourquoi les personnes peu qualifiées sont généralement exclues de la formation continue. Les entreprises devraient donc soutenir la participation de tous leurs employés. CK note encore que, dans le contexte spécifique du canton de Fribourg, elles devraient encourager l'apprentissage ou le perfectionnement de la deuxième langue (français ou allemand) pour tout leur personnel.

Tableau 14 : Synthèse des résultats : les rôles attribués à l'Etat et au secteur privé

<p>Eléments de réponse à la question 3.4 : « Selon des acteurs de la formation continue du canton de Fribourg, quels sont les rôles respectifs de l'Etat et du secteur privé en matière de formation des adultes ? »</p>	
<p>Les différents rôles attribués à l'Etat</p>	
1	<ul style="list-style-type: none"> • compenser les inégalités et répartir les richesses entre les individus, améliorer le bien-être économique et social de l'ensemble de la population • lutter contre l'exclusion et garantir la cohésion sociale, gérer le multiculturalisme et l'intégration des nouveaux arrivants • sensibiliser les entreprises à la nécessité et à l'intérêt de former tout leur personnel
2	<ul style="list-style-type: none"> • garantir à chacun la possibilité d'achever une formation de niveau CFC • investir davantage dans les processus de bilan de compétences et de VAE
7	<ul style="list-style-type: none"> • soutenir financièrement les personnes qui s'engagent en formation et les entreprises qui forment leurs employés (par exemple par le biais de déductions fiscales)
8	<ul style="list-style-type: none"> • soutenir les campagnes de sensibilisation au lifelong learning • allouer aux institutions et associations des moyens financiers suffisants • afficher la volonté politique de permettre aux associations de travailler en réseau, tout en garantissant leur indépendance
9	<ul style="list-style-type: none"> • soutenir financièrement les apprenants ou les institutions de formation afin de garantir à chacun la possibilité de suivre les cours qui lui font envie • promouvoir le lifelong learning (sensibilisation et information) • sensibiliser les entreprises à la nécessité et à l'intérêt de former tout leur personnel
<p>Les différents rôles attribués au secteur privé</p>	
1	<ul style="list-style-type: none"> • former l'ensemble des collaborateurs car les entreprises ont tout à y gagner en termes d'efficacité, de compétitivité, de performance
2	<ul style="list-style-type: none"> • former l'ensemble des collaborateurs y compris les plus faiblement qualifiés • maintenir les différents savoir-faire professionnels et développer les savoir-être fondamentaux • être complémentaire au rôle de l'Etat dans le système dual des CFC
7	<ul style="list-style-type: none"> • sensibiliser et préparer les collaborateurs à la formation continue • accompagner les employés dans leur réflexion et leurs démarches (évaluations, analyses des besoins de formation, élaboration d'un projet, information et conseil, etc.)
8	<ul style="list-style-type: none"> • encourager l'acquisition des savoirs de base (lecture et écriture) et la participation à la formation continue de tous les collaborateurs, y compris les plus faiblement qualifiés
9	<ul style="list-style-type: none"> • soutenir la participation de tous les collaborateurs, même si la formation continue relève avant tout de la responsabilité individuelle • dans le contexte spécifique du canton de Fribourg : encourager l'apprentissage ou le perfectionnement de la deuxième langue (français ou allemand)

L'analyse des données du tableau 14 ci-dessus met en évidence **trois types de rôles attribués à l'Etat** :

- réguler les différences entre individus et garantir la cohésion sociale : lutter contre l'exclusion et donner à chacun la possibilité d'achever une formation post-obligatoire, compenser les inégalités entre individus et améliorer le bien-être économique et social de l'ensemble de la population, gérer le multiculturalisme et l'intégration des nouveaux arrivants ;
- promouvoir le lifelong learning pour tous : informer la population sur les offres de formation existantes, sensibiliser les entreprises à la nécessité et à l'intérêt de former tout leur personnel ;
- apporter un soutien financier à la formation continue : investir davantage dans les processus de bilan de compétences et de VAE, soutenir les apprenants et les entreprises qui forment leurs employés, soutenir les institutions et associations actives dans le domaine de la formation, soutenir les campagnes de sensibilisation.

Par ailleurs, l'examen du tableau 14 fait ressortir **deux types de responsabilités attribuées au secteur privé** :

- encourager et soutenir la formation continue de l'ensemble des collaborateurs, y compris les plus faiblement qualifiés ; ceci concerne en priorité les savoirs de base en lecture et écriture, les savoir-faire professionnels, les savoir-être fondamentaux et, dans le contexte spécifique du canton de Fribourg, l'apprentissage ou le perfectionnement de la deuxième langue (français ou allemand) ;
- jouer un rôle actif dans le domaine de la formation continue : sensibiliser et préparer les employés à la formation, les accompagner dans leur réflexion et leurs démarches (évaluations, analyse des besoins de formation, élaboration d'un projet cohérent, etc.).

A noter encore que, selon une personne interrogée, la formation continue relève de nos jours avant tout de la **responsabilité individuelle**, même si les pouvoirs publics et le secteur privé ont naturellement un rôle important à tenir dans ce domaine.

Chapitre IV : Analyse et discussion des résultats

1. Le public faiblement qualifié

Cette section est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus pour le sous-thème 1 « le public faiblement qualifié ». Pour ce faire, les données réunies lors des entretiens seront confrontées aux recherches et aux références théoriques présentées au chapitre I. Plusieurs points seront abordés : la notion de « personnes faiblement qualifiées » (cf. tableau 8), les obstacles à l'entrée en formation des adultes peu qualifiés (cf. tableau 9) et les mesures susceptibles d'encourager la participation à la formation continue (cf. tableau 10).

1.1. La notion de « personnes faiblement qualifiées »

1.1.1. Hétérogénéité du public

Au chapitre I (cf. point 4.3.1.), nous avons proposé une première analyse du public peu qualifié, principalement avec la définition proposée par Charlet (1998). Deux constats s'étaient alors imposés : premièrement, le concept de « faiblement qualifié » est beaucoup plus vaste qu'on aurait pu le penser (il ne s'agit pas seulement de personnes sans formation post-obligatoire) et peut se référer à un public très hétérogène ; deuxièmement, la plupart des personnes faiblement qualifiées ont peu accès à la formation continue (elles sont rarement encouragées par les employeurs et prennent peu d'initiatives personnelles dans ce sens) et souffrent d'un manque des ressources nécessaires pour s'adapter aux changements qui interviennent sur leur lieu de travail (elles occupent généralement des positions professionnelles précaires, peu valorisées et mal rémunérées).

Il est intéressant de souligner que ces deux constats se retrouvent dans les résultats des entretiens menés pour ce travail, que ce soit auprès des responsables du canton de Fribourg ou des représentants du public concerné. En effet, les situations vécues varient énormément d'une personne à l'autre et différentes caractéristiques permettent de désigner un adulte comme faiblement qualifié ; de plus, ces personnes ne suivent généralement pas de cours de formation continue et sont particulièrement menacées par une éventuelle perte de leur emploi. Cette analyse a permis de montrer que, même si l'absence de formation post-obligatoire reste un facteur majeur de non participation aux programmes de formation, d'autres éléments

doivent aussi être pris en compte, ce qui montre bien la diversité du public désigné comme peu qualifié.

1.1.2. Inadéquation du terme « faiblement qualifié »

Comme signalé à plusieurs reprises dans ce mémoire, le terme « faiblement qualifié » n'a été utilisé que pour son côté pratique, car il est jugé trop flou et fortement inadéquat. En effet, il semble non seulement simpliste et réducteur, classant dans une même catégorie « fourre-tout » des adultes aux parcours de vie très différents, mais également stigmatisant envers les personnes qu'il désigne, soulignant ouvertement un point faible. Il serait dès lors plus judicieux d'utiliser des appellations telles que « personnes en situation d'illettrisme » ou « adultes sans formation post-obligatoire reconnue » ; même s'ils restent discriminants, ces termes permettent au moins de désigner avec davantage de précision les différentes personnes concernées. En revanche, parler de « non participants » ou de « personnes peu enclines à suivre des cours de formation continue » se heurte à la problématique de la non participation, qui véhicule elle aussi une connotation négative et ne prend pas en compte le mode informel de formation continue privilégié par certaines catégories de personnes.

1.1.3. Synthèse intermédiaire

Finalement, on s'aperçoit qu'il est très difficile, voire impossible, d'évoquer la non participation des adultes à la formation continue sans effet de stigmatisation et sans mettre en évidence, d'une manière ou d'une autre, leurs manques ou leurs faiblesses. Dans la suite de ce travail, nous parlerons donc plus volontiers de personnes « dites faiblement qualifiées », afin de souligner que ce terme n'est utilisé que pour sa brièveté et son côté pratique. Cette simplification ne doit toutefois pas faire oublier deux éléments importants : d'un côté, l'aspect hétérogène du public dit faiblement qualifié ; d'un autre côté, les points communs qui réunissent les différentes personnes concernées, à savoir le manque de ressources pour s'adapter aux changements du monde du travail et les difficultés rencontrées pour accéder à la formation continue.

1.2. Obstacles à l'entrée en formation des adultes dits peu qualifiés

Rappelons brièvement les résultats décrits au tableau 3, qui concernent les obstacles à l'engagement en formation. Rubenson & Xu (1997) citent deux éléments principaux : le manque de moyens financiers et le manque de temps. Ces deux aspects se retrouvent également chez Demol (1995), qui y ajoute la crainte de l'échec et du changement, les conditions d'entrée en formation et l'existence d'autres options pour améliorer sa situation. Enfin, Rubenson & Xu (1997) insistent sur le rôle majeur que jouent, selon eux, les obstacles dispositionnels (attitudes face à l'apprentissage, crainte de l'échec, valeur attribuée à la formation continue), même s'ils ne sont que très rarement évoqués par les personnes concernées (cf. chapitre I, point 4.1.2.).

Ces données constituent la base de comparaison pour les résultats obtenus grâce aux entretiens réalisés dans ce travail. D'autres éléments pertinents de la partie théorique (chapitre I) pourront également être ajoutés.

1.2.1. Prédominance des obstacles dispositionnels

Dans le tableau 9, les obstacles psychologiques apparaissent comme l'un des deux freins principaux à l'entrée en formation, ce qui correspond aux résultats présentés par Demol (1995) ainsi qu'à la conclusion de Rubenson & Xu (1997). On peut donc raisonnablement penser que les contraintes dispositionnelles jouent un rôle prépondérant dans la non participation à la formation continue. Il semble en effet que de nombreux adultes dits peu qualifiés aient vécu des expériences négatives lors de leur scolarité obligatoire, voire parfois un échec scolaire. Ces mauvais souvenirs de l'école pourraient expliquer les obstacles psychologiques qui persistent à l'âge adulte et qui se concrétisent sous différentes formes : honte de sa situation, peur du jugement d'autrui et crainte de l'échec dans un programme de formation ; manque de confiance en soi, faible sentiment de compétence et faible estime de soi en situation d'apprentissage ; attitudes négatives associées à tout type de formation, y compris continue. On remarque également que les aspects psychologiques n'apparaissent qu'une seule fois dans les réponses des représentants du public concerné (cf. tableau 9, entretien 6), alors que tous les responsables du canton de Fribourg les évoquent. Un tel constat laisse à penser que les questions de participation à la formation continue sont effectivement marquées d'un fort effet de désirabilité sociale, comme l'avaient souligné Rubenson & Xu (1997), ce qui expliquerait que les contraintes dispositionnelles soient si rarement évoquées par les personnes concernées malgré leur importance majeure.

1.2.2. Obstacles physiques

Les obstacles physiques sont l'élément le plus souvent cité à la fois de manière générale et par les représentants du public concerné (cf. tableau 9, entretiens 3 et 5). Ceci indique vraisemblablement que la fatigue physique est une réalité pour les personnes dites faiblement qualifiées, qui occupent souvent des emplois relativement pénibles et n'ont plus l'énergie nécessaire, à la fin de leur journée de travail, pour suivre des cours.

Marti (2004) a plus précisément relevé le fait que les horaires des formations représentent souvent un obstacle à la participation des adultes dits peu qualifiés, car ils sont inadaptés à leurs conditions de travail (cf. chapitre I, point 4.3.4.). On peut penser en particulier aux personnes qui exercent une activité professionnelle physiquement pénible, ou à celles qui travaillent sur les week-ends ou selon des horaires irréguliers.

1.2.3. Obstacles scolaires

Le tableau 9 met en évidence un élément qui n'apparaît pas du tout dans les résultats relatés par Demol (1995) ou par Rubenson & Xu (1997) : les obstacles scolaires. Dans notre tentative de mieux cerner le public dit faiblement qualifié, nous avons montré que ces personnes ont généralement un niveau de formation initiale faible et/ou n'ont pas suivi de cours de perfectionnement depuis la fin de leur formation post-obligatoire. C'est pourquoi elles n'ont souvent plus l'habitude d'avoir une activité principalement intellectuelle, de rester assises pendant un certain laps de temps et de demeurer concentrées sur des contenus formels ; en outre, les techniques et les stratégies nécessaires pour faire face à de nouveaux apprentissages leur font défaut ; enfin, les formations proposées ne semblent pas toujours adaptées aux besoins et aux spécificités de ces personnes.

Comme nous l'avons vu au chapitre I, l'une des spécificités majeures du public dit peu qualifié réside dans son rapport au savoir et à la formation, qui est influencé par différents éléments : le parcours scolaire et le niveau de qualification, mais aussi la position sociale et professionnelle (cf. point 2.3.2.). Plus précisément, ces personnes ont un rapport au savoir fortement basé sur l'informel (cf. Schwartz, 1994, point 4.3.3. ; Marti, 2004 et Quigley & Arrowsmith, 1997, point 4.3.4.). Il semble que le décalage entre ce type de rapport au savoir et celui, plus formel, requis dans les cours de formation continue, puisse expliquer la non participation des adultes dits peu qualifiés. Ce constat se retrouve dans les résultats des entretiens, qui font état d'une certaine inadaptation des formations proposées aux spécificités du public concerné.

Marti (2004) souligne en outre le fait que les adultes dits faiblement qualifiés sont souvent caractérisés par une très forte « identité de métier » (cf. point 4.3.4.) ; selon Dubar et Gadéa (1998), les personnes possédant une « identité de métier » croient en un modèle promotionnel fondé à la fois sur l'expérience professionnelle et sur la formation, et valorisent essentiellement le perfectionnement des connaissances techniques et professionnelles (cf. point 2.3.2.). Dès lors, on s'aperçoit que les formations proposées ne sont pas en adéquation avec les besoins et les attentes des adultes dits faiblement qualifiés : les acquis de l'expérience sont peu pris en compte et les contenus sont parfois très éloignés de la pratique quotidienne.

1.2.4. Obstacles socioculturels

Un autre aspect non évoqué par Demol (1995) ou par Rubenson & Xu (1997) ressort des données du tableau 9 : les obstacles socioculturels. En effet, les responsables du canton de Fribourg interrogés relèvent différents cas de figure que peuvent connaître les adultes dits peu qualifiés : un manque de sensibilisation aux questions de formation continue, des difficultés pour analyser leurs besoins et trouver des solutions adaptées en terme de formation, des freins de la part de l'entourage, une certaine passivité face à l'apprentissage et à la formation, un manque d'autonomie qui rend les démarches administratives difficiles à effectuer.

Dubar et Gadéa (1998) évoquent eux aussi le fait que la formation continue représente pour certaines personnes une notion largement étrangère à leur expérience et à leur univers de croyance (cf. chapitre I, point 2.3.2.). C'est le cas des adultes possédant une « identité de hors-travail », qui envisagent la formation continue comme un retour aux études à la fois peu probable et peu désiré.

Enfin, Marti (2004) fait également remarquer que les procédures bureaucratiques pour s'inscrire en formation sont compliquées (cf. chapitre I, point 4.3.4.). Elles peuvent donc s'avérer décourageantes pour les personnes dites peu qualifiées, qui fournissent déjà un effort important pour demander des informations et entamer des démarches.

1.2.5. Manque de soutien des employeurs

Selon les résultats des entretiens (cf. tableau 9), il semble que les entreprises jouent un rôle central dans le processus d'exclusion de la formation dont sont victimes les adultes dits peu qualifiés. Le manque de soutien dont elles font preuve a été souligné par une responsable de Fribourg (entretien 8) ; en outre, deux personnes du public cible ont mentionné qu'on ne leur avait jamais proposé de formation continue (entretiens 4 et 5).

Marti (2004) note également que les entreprises refusent certaines demandes de formation aux personnes dites faiblement qualifiées, lorsqu'elles n'y voient pas d'utilité directe pour elles (cf. chapitre I, point 4.3.4.). Ceci montre bien que les employeurs soutiennent avant tout les collaborateurs bien formés, de manière à réaliser un retour sur investissement maximal (cf. chapitre I, point 5.3.5.).

1.2.6. Déficit dans les politiques d'information et de sensibilisation

Comme l'a souligné une responsable du canton de Fribourg, les politiques d'information ne sont pas aussi efficaces qu'elles devraient l'être (cf. tableau 9, entretien 8). D'une part, les canaux habituels de diffusion des renseignements sur les offres de formation continue peinent à toucher les adultes dits faiblement qualifiés ; en effet, l'information se fait généralement par le biais de supports écrits (Internet, annonces, dépliants), alors que ces personnes privilégient avant tout la communication orale (le bouche-à-oreille en particulier). D'autre part, les employeurs sont mal informés sur les possibilités de cours adaptés aux besoins spécifiques de leurs employés qui font partie du public dit faiblement qualifié ; ne disposant pas des renseignements nécessaires, ils ont donc beaucoup de difficultés pour tenter de remédier à la situation et de favoriser la formation de l'ensemble de leurs collaborateurs.

A noter que cet aspect des choses n'a pas été retrouvé dans les différentes recherches présentées au chapitre I.

1.2.7. Relativisation des obstacles financiers

Demol (1995) et Rubenson & Xu (1997) citent le manque de moyens financiers comme l'un des principaux obstacles à l'engagement des adultes dits faiblement qualifiés en formation. De même, Marti (2004) souligne les coûts élevés des cours. De plus, nous avons montré à l'aide du tableau 4 le lien étroit qui existe entre niveau de formation et revenu. Il semble dès lors évident que, pour les personnes dites faiblement qualifiées, les coûts d'une formation sont plus lourds à assumer que pour celles qui ont un revenu plus élevé. C'est pourquoi on peut raisonnablement penser que les aspects économiques représentent un frein majeur à leur participation à la formation continue et qu'il serait logique de cibler le financement public de la formation en faveur des couches de population ayant de faibles revenus.

Toutefois, on remarque que ces obstacles n'occupent que la deuxième place dans le tableau 9 et qu'ils ne sont jamais cités par les représentants du public concerné. Ceci laisse donc à penser que les freins financiers ne sont peut-être pas si importants qu'on a pu le croire. A

l'appui de cette hypothèse, on peut citer le rapport du CSRE (2004), qui indique qu'une diminution des obstacles économiques n'augmenterait pas automatiquement la participation des personnes peu formées. Les auteurs de ce rapport font observer qu'il faut tenir compte d'autres aspects mis à part les coûts directs des cours, en particulier la motivation à se former, qu'ils estiment moins forte chez des personnes dont le parcours de scolarité obligatoire s'est avéré moins gratifiant (cf. chapitre I, point 5.3.5.). Ainsi, le manque de moyens financiers pourrait constituer un prétexte à des obstacles psychologiques.

1.2.8. Relativisation des obstacles temporels

Le manque de temps apparaît comme l'un des freins principaux à la participation par différents auteurs : Demol (1995) ; Rubenson & Xu (1997) ; Marti (2004) qui fait remarquer que les personnes interrogées dans son étude ont exprimé le besoin de se ménager du temps hors travail, ce qui explique qu'elles évitent la formation formelle trop proche de leur activité professionnelle au profit d'occupations plus personnelles (cf. chapitre I, point 4.3.4.).

Pourtant, les obstacles temporels n'apparaissent qu'en troisième position dans le tableau 9 et ne sont cités que par un seul représentant du public concerné (entretien 3). Ce constat nous amène à relativiser quelque peu le rôle de cette catégorie d'obstacles. A ce propos, Rubenson & Xu (1997) notent que le « manque de temps » n'est parfois qu'un prétexte qui cache en réalité des obstacles dispositionnels. Ils estiment que, dans la majorité des cas, celles et ceux qui souhaitent réellement suivre un cours de formation vont le plus souvent réussir à s'arranger malgré les obstacles ; ceci peut s'expliquer par le fait que certaines personnes ont une image insuffisamment positive de la formation continue et de ses bénéfices potentiels pour voir l'intérêt qu'elles auraient à investir une partie de leur temps libre dans une telle activité. Toutefois, Rubenson & Xu (1997) ne nient aucunement qu'une partie de la population doive effectivement faire face à des contraintes temporelles qui empêchent réellement leur engagement en formation.

1.2.9. Synthèse intermédiaire

Suite à notre analyse, il semble que la non participation du public concerné à la formation continue puisse être expliquée par la combinaison de différents éléments.

Les plus importants sont les obstacles psychologiques (craintes et attitudes négatives face à l'apprentissage et à la formation, image peu favorable de la formation continue et de ses bénéfices éventuels, manque de confiance en soi, honte et peur du jugement d'autrui).

De nombreux autres freins apparaissent comme déterminants :

- physiques (manque d'énergie dû à un emploi relativement pénible) ;
- scolaires (rapport au savoir basé sur l'informel, manque de techniques et stratégies d'apprentissage, inadaptation des formations aux spécificités de certains publics) ;
- socioculturels (manque de sensibilisation, difficultés dans la réflexion personnelle et les démarches administratives) ;
- manque de soutien des employeurs ;
- déficit dans les politiques d'information et de sensibilisation (diffusion de l'information basée essentiellement sur l'écrit qui néglige l'importance de la communication orale, manque d'information des employeurs sur les formations adaptées aux besoins spécifiques des adultes dits peu qualifiés).

En revanche, il semble nécessaire de relativiser l'importance des obstacles financiers (faibles revenus, coûts élevés des formations) et temporels (difficulté de concilier travail, famille, loisirs et formation). Même s'ils ne doivent pas être négligés, ils semblent servir assez couramment de prétexte à des obstacles dispositionnels que les personnes préfèrent ne pas évoquer.

1.3. Mesures susceptibles d'encourager l'engagement en formation continue

Comme nous l'avons vu précédemment, nombreux sont les obstacles qui peuvent freiner la participation des personnes dites faiblement qualifiées aux programmes de formation. Pour tenter de remédier à cette situation, de multiples propositions ont été formulées. Elles peuvent être organisées autour de quatre axes.

1.3.1. Amélioration des politiques d'information et de sensibilisation

Une première série de mesures proposées par les responsables du canton de Fribourg interviewés concerne l'amélioration des politiques actuelles d'information et de sensibilisation. Il s'agirait de les rendre plus efficaces tant auprès du public dit faiblement qualifié que des employeurs ; cela permettrait notamment de combattre certains obstacles psychologiques et socioculturels.

Voici les mesures suggérées lors des entretiens pour ce travail :

- mettre en place des moyens d'information autres que l'écrit pour assurer la diffusion des renseignements auprès des personnes dites peu qualifiées, notamment par le biais du bouche-à-oreille et des modes de communication basés sur l'oral (radio ou télévision) ;
- mettre sur pied des campagnes de sensibilisation ciblées pour toucher le public dit faiblement qualifié et développer des moyens publicitaires innovants qui véhiculent une idée d'ouverture à chacun ;
- sensibiliser les employeurs à la nécessité de former tous les collaborateurs et les informer sur les possibilités de cours adaptés qui existent ;
- créer un lieu spécial d'accueil, de renseignement et de conseil pour pouvoir aider les personnes dans leurs recherches ;
- rendre les renseignements nécessaires plus facilement accessibles, par exemple via un site web spécifique qui regrouperait toutes les informations concernant la formation continue.

Remarquons que dans le canton de Fribourg, de nombreux services jouent déjà un rôle primordial dans l'accueil, l'information et le conseil à la population, notamment le SOPFA, le Centre d'orientation universitaire, le Centre d'information professionnelle (CIP), les centres régionaux d'orientation, le Service de la formation professionnelle (SFP). Par ailleurs, divers sites Internet officiels permettent de réunir un certain nombre de renseignements relatifs à la formation continue ; afin de faciliter au maximum les recherches des personnes intéressées, il serait néanmoins envisageable de centraliser sur un site unique toutes ces informations dispersées (liens des différentes institutions de formation, coordonnées des lieux d'accueil et de renseignement, information sur les démarches de bilan de compétences et de VAE, possibilités de soutien financier existantes, documents à télécharger, etc.).

Rubenson et Xu (1997) insistent eux aussi sur la nécessité de mettre en place des politiques de sensibilisation ciblées (cf. chapitre I, point 4.2.) : premièrement, à l'intention des personnes dites peu qualifiées, afin d'améliorer l'image insuffisamment positive qu'elles ont de la

formation continue et de rehausser la faible valeur qu'elles attribuent aux programmes de formation et aux avantages qu'elles peuvent y gagner ; deuxièmement, à l'égard des employeurs, pour les sensibiliser à leur tâche de promotion de l'égalité des chances dans l'accès à la formation continue et aux bénéfices qu'ils peuvent retirer de la formation de tous leurs collaborateurs. Cet aspect est également évoqué par Sainsaulieu (1998), qui souligne la mission de socialisation secondaire que doivent assumer aujourd'hui les entreprises si elles veulent atteindre leurs objectifs de production et de concurrence (cf. chapitre I, points 1.2.1. et 1.3.1.). Ceci montre que le secteur privé gagne de nombreux avantages en permettant aux employés d'accéder à une reconnaissance par leur emploi et de se construire une identité professionnelle positive.

Par ailleurs, Quigley et Arrowsmith (1997) montrent que les personnes dites faiblement qualifiées sont réellement engagées dans une logique de formation continue, mais qu'elles n'ont pas recours aux moyens formels valorisés par la population globale (cf. chapitre I, point 4.3.4). En revanche, elles misent avant tout sur le mode informel et utilisent essentiellement des moyens de communication basés sur l'oral (télévision et radio) ; l'entourage s'avère également une source précieuse d'information, ce qui confirme l'impact majeur du bouche-à-oreille dans la diffusion des renseignements. Il s'avère donc effectivement important de tenir compte des modes de communication basés sur l'oral pour informer la population de manière efficace.

Enfin, un tout récent article de La Liberté (Dubois, 2007) a été consacré à la nécessité d'aider les migrants qui arrivent en Suisse à trouver un cours de langue. L'acquisition de la langue du pays d'accueil représente en effet un facteur fondamental d'intégration. C'est pourquoi la coordination cantonale « Cours de langues migrant-e-s », mise en place en août 2006, a élaboré une brochure qui récapitule les offres existantes dans le canton. Ce document est un outil qui permet aux personnes en contact avec les migrants de les conseiller et de les orienter vers un cours de langue adapté à leurs besoins. Recensant diverses associations et écoles commerciales, la brochure a été tirée à 4000 exemplaires et sera distribuée dans les communes et tous les services publics, accompagnée d'une affiche. Une telle démarche constitue un exemple particulièrement clair de moyen d'information ciblé et adapté aux spécificités d'un groupe de personnes bien défini.

1.3.2. Renforcement des mesures financières

Même s'ils ne constituent apparemment pas l'obstacle principal à la participation des adultes dits peu qualifiés, les freins économiques s'avèrent malgré tout non négligeables pour les personnes qui ont des revenus modestes. Le tableau 10 met en évidence différentes propositions émises par les personnes interviewées :

- rendre certaines prestations moins chères (bilans de compétences, analyses de besoins de formation, procédures de VAE, etc.) ;
- soutenir les associations qui font le lien avec le public ;
- soutenir les apprenants ayant des revenus modestes ;
- étudier des formes de financement innovantes (par exemple le chèque-formation) ;
- veiller à ce que les prix des cours ne soient pas trop élevés.

La nécessité de promouvoir l'accès de tous à des prestations telles que l'analyse des besoins de formation, le bilan de compétences ou le processus de VAE est aussi relevée par Dominicé (1998, cf. chapitre I, point 1.4.3.).

Pour Marti (2004), il importe notamment de trouver d'autres formes d'aide financière pour les apprenants, étant donné que les entreprises fixent des limites strictes pour le soutien à leurs employés (cf. chapitre I, point 4.3.4.).

1.3.3. Prise en compte de la dimension géographique

Une autre série de mesures proposées par les différents responsables du canton de Fribourg interrogés tiennent compte de la dimension géographique, trop souvent ignorée. Il s'agirait notamment de :

- miser sur la proximité avec le public et encourager la décentralisation des cours, ce qui assure aux apprenants un contexte plus familier ;
- régionaliser les structures de conseil et de formation, de manière à simplifier les démarches, à réduire les coûts des trajets et à éviter des pertes de temps inutiles.

Ces améliorations permettraient de lutter à la fois contre les obstacles psychologiques et financiers. Relevons que des centres régionaux d'orientation sont présents dans tous les districts du canton de Fribourg, ce qui montre bien l'importance de la proximité avec la population.

Aucune mention de cet élément n'a été répertoriée dans les différentes recherches présentées au chapitre I.

1.3.4. Identification plus précise des besoins

De nombreux obstacles à l'engagement en formation (physiques, scolaires et socioculturels notamment) sont dus essentiellement au fait que les cours ne sont pas adaptés aux besoins des adultes dits peu qualifiés, que ce soit au niveau des contenus, des horaires, des démarches à effectuer, etc.

Diverses mesures ont été proposées par les personnes interrogées pour répondre à cette préoccupation :

- analyser de manière précise les besoins et les demandes des adultes dits faiblement qualifiés ;
- adapter les offres de formation pour correspondre aux attentes et aux besoins des apprenants : privilégier l'alternance théorie–pratique, proposer des formations pas trop longues et privilégier des systèmes modulaires, mettre sur pied des formations ciblées destinées à des groupes spécifiques (cours de mise à niveau en lecture et écriture pour les personnes en situation d'illettrisme, par exemple) ;
- simplifier au maximum les procédures administratives, accompagner les personnes dans les différentes démarches (ce qui est actuellement déjà possible dans le canton de Fribourg, comme nous l'avons dit aux points précédents 1.3.1. et 1.3.3.) ;
- tenir compte des modalités de travail des apprenants (horaires irréguliers, travail physiquement pénible) : adapter les horaires des cours, instaurer un congé de formation (en permettant aux apprenants de participer à la formation continue pendant les heures de travail ou de bénéficier d'une réduction du temps de travail en fonction des cours suivis).

Rappelons aussi succinctement les éléments relevés par Carré (2000) comme étant particulièrement déterminants pour l'engagement de l'adulte en formation : les représentations de l'avenir, les perceptions de compétence et le sentiment d'autonomie. A ces trois points correspondent des propositions plus précises qui rejoignent celles décrites ci-dessus :

- procéder à une analyse fine et ciblée de la demande de formation continue, afin de proposer des cours à la fois attrayants et utiles : dès lors, les formations répondent aux

besoins précis des apprenants, elles sont réellement utilisables dans la pratique et elles offrent des perspectives positives pour l'avenir ;

- étudier précisément les spécificités de ce public, ce qui permet de concevoir des formations mieux adaptées au mode de pensée et au niveau de connaissances des apprenants afin que ces derniers puissent se sentir capables de réussir : par exemple en tenant compte de l'identité de métier et du mode de transmission informel privilégié par les personnes dites peu qualifiées ou en ciblant davantage les cours sur l'apprenant (sa trajectoire personnelle, ses expériences antérieures) ;
- laisser aux apprenants une certaine prise sur les événements (libre choix du cours qui les intéresse, implication dans le processus d'élaboration de la formation) pour qu'ils se sentent reconnus en tant que sujets responsables de leur formation, ce qui les encourage à s'y engager plus activement par la suite.

Comme nous l'avons vu au chapitre I, de nombreux auteurs ont également souligné l'un ou l'autre de ces éléments. Nous estimons pertinent de résumer ici différentes références théoriques afin d'ancrer les propositions émises dans un contexte plus large que celui du présent travail.

Un premier groupe de remarques concerne l'amélioration des méthodes de recherche et l'adaptation des formations aux besoins du public. Quigley et Arrowsmith (1997) considèrent comme nécessaire pour les chercheurs d'adopter une approche adéquate du phénomène de non participation à la formation continue ainsi que de tenir compte de la formation informelle et de reconnaître les efforts fournis par les adultes dits faiblement qualifiés pour s'engager dans un processus de formation (cf. points 4.3.2. et 4.3.4.). Dominicé (1998) propose d'effectuer une analyse fine et ciblée de la demande de formation continue, afin d'élaborer des offres capables d'atteindre le public concerné et de se révéler vraiment utiles (cf. point 1.4.3.). Schwartz (1994) souligne l'importance de mettre sur pied des cours qui correspondent réellement aux demandes et aux besoins des apprenants, mais aussi d'impliquer si possible les personnes concernées dans le processus d'élaboration de la formation (objectifs, contenus, horaires, etc.), de manière à finalement améliorer la fréquentation des cours et à augmenter la satisfaction des participants (cf. point 4.3.3.). Landry (1989) met en évidence le rôle central de l'expérience dans l'apprentissage adulte ; cet aspect renvoie au lien étroit qui unit la théorie et la pratique, mais aussi à la nécessité de pouvoir réinvestir les connaissances et compétences acquises dans son activité professionnelle courante (cf. point 2.2.3.).

D'autres auteurs s'intéressent plutôt à la dimension identitaire que revêt la formation continue pour l'adulte. Marti (2004) recommande de tenir compte de l'« identité de métier » et du mode de transmission informel privilégiés par les personnes dites peu qualifiées (cf. point 4.3.4.). Dubar et Gadéa (1998) font remarquer que l'« identité de hors-travail » et l'« identité de métier » sont les plus gravement touchées par les nouvelles politiques de formation, alors que l'« identité de réseau » semble la plus à même de permettre aux travailleurs de s'adapter aux changements du monde professionnel (cf. point 2.3.2.) ; c'est pourquoi il conviendrait de favoriser auprès des adultes dits faiblement qualifiés l'évolution en direction de cette forme identitaire spécifique (accent sur les mobilités externes à l'entreprise, logique de projet personnel de formation, vision de la formation continue comme un moyen de réaliser les objectifs personnels, efforts volontaristes de formation). Lesne et Minvielle (1988) considèrent la formation comme un processus de socialisation reconstruit, qui doit permettre aux participants de se débrouiller de manière efficace dans le monde du travail ; ceci montre bien la dimension identitaire de la formation continue et souligne l'importance de prendre cet aspect en compte dans l'élaboration des programmes de formation, qui doivent permettre d'acquérir des connaissances et compétences réellement utilisables dans la pratique (cf. point 1.2.2.).

1.3.5. Synthèse intermédiaire

Au terme de cette analyse, c'est avant tout la diversité des propositions d'amélioration formulées qui retient l'attention. On remarque cependant la présence d'un élément plus global, qui apparaît en filigrane dans ces multiples suggestions : la nécessité de tenir compte des spécificités du public dit peu qualifié pour favoriser son entrée en formation. Comme nous l'avons dit, les personnes regroupées sous l'appellation « public faiblement qualifié » ont un point commun : elles souffrent d'un manque de ressources pour s'adapter aux changements rapides du monde professionnel. De ce fait, elles se trouvent généralement démunies et mal armées pour s'engager dans un processus de formation. C'est pourquoi il importe en premier lieu de mieux comprendre ce public et d'appréhender différemment le phénomène de non participation à la formation continue pour pouvoir adapter les mesures d'encouragement, les dispositifs de soutien financier et les offres de formation aux besoins et aux attentes spécifiques de ces personnes.

Dans l'analyse menée précédemment, nous avons regroupé les diverses suggestions autour de quatre axes : amélioration des politiques d'information et de sensibilisation, renforcement des mesures financières, prise en compte de la dimension géographique, identification plus précise des besoins. Mais il est également possible de les étudier en fonction du rôle que les différents acteurs du domaine de la formation des adultes ont à jouer pour les mettre en œuvre. Ainsi, les pouvoirs publics peuvent agir sur chacun des axes identifiés, en particulier en ce qui concerne le soutien matériel aux apprenants, l'information de la population et la sensibilisation des entreprises à la formation du personnel dit peu qualifié. En ce qui concerne les institutions de formation, leurs tâches principales touchent essentiellement les aspects économique et géographique, en pratiquant des prix abordables et en organisant aussi des cours dans les zones périphériques ; elles sont également particulièrement bien placées pour effectuer des analyses précises des besoins de formation et donc pour adapter leurs cours en fonction des résultats obtenus. Du côté des entreprises, il importe essentiellement de soutenir la participation de chacun à des cours qui correspondent à ses besoins et à ses attentes ; de plus, il pourrait être intéressant d'instaurer un congé de formation, qui permettrait aux personnes dont l'emploi est physiquement pénible de se former dans de bonnes conditions.

2. Le chèque-formation

Cette section est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus pour le sous-thème 2 « le chèque-formation ». Dès lors, les données réunies par le biais des entretiens et des documents lus seront confrontées aux recherches et aux références théoriques présentées au chapitre I. Tous les modèles de chèque-formation décrits au chapitre III, qu'ils aient été mis en place dans différents pays (cf. tableau 11) ou expérimentés en Suisse (cf. tableau 12), seront pris en compte dans une discussion globale. Toutefois, le CAF genevois fera l'objet d'un examen particulièrement approfondi et sera utilisé comme exemple au cours de la discussion. Deux raisons expliquent ce choix : tout d'abord, la masse importante d'informations et d'analyses dont nous disposons sur ce système, alors que les renseignements concernant les autres modèles présentés dans ce travail sont le plus souvent lacunaires ; mais aussi la spécificité du CAF, qui constitue le premier dispositif de chèque-formation mis en place en Suisse à l'échelle cantonale en tant que véritable mesure de soutien à la formation continue destinée à une large partie de la population (et non pas à des groupes plus restreints, comme les pères ou mères de famille). La discussion portera sur les aspects suivants : l'orientation du chèque-formation vers la demande et son effet incitatif sur l'engagement en

formation. Les résultats concernant les limites du chèque-formation et les propositions d'amélioration de ce système (cf. tableaux 11 et 12) seront évoqués ultérieurement (cf. point 3.2.).

2.1. Orientation vers la demande

Comme nous l'avons déjà dit, le chèque-formation fait partie des modèles de financement orientés sur la demande. De tels dispositifs visent essentiellement à mettre en place des structures répondant aux besoins et aux attentes des adultes en matière de formation continue. Cet objectif rejoint ce que nous avons vu au chapitre I avec Schwartz (1994) et Marti (2004) : l'adéquation entre les cours proposés et les demandes des apprenants est un élément clé pour encourager l'entrée des adultes en formation, en particulier en ce qui concerne le public dit faiblement qualifié (cf. points 4.3.3. et 4.3.4.).

Ainsi que le souligne Evéquo (2005), le système genevois correspond bien à cet objectif : « Le CAF privilégiant la demande, l'offre évolue et s'adapte sur le plan qualitatif et quantitatif, ceci pour répondre à un maximum de besoins, notamment à ceux des personnes peu ou pas qualifiées, ou sans qualifications officiellement reconnues. » (p. 13) Par ailleurs, CB fait remarquer que le rôle des organismes formateurs est particulièrement important pour garantir la diversité de l'offre ; il importe donc de les motiver à développer des formations répondant aux besoins du public et à effectuer les démarches nécessaires pour que leurs cours soient accessibles par le biais du chèque.

De manière générale, l'examen des données des tableaux 11 et 12 montre que le chèque-formation semble facilement modulable en fonction des publics visés, des buts recherchés et des moyens financiers à disposition.

2.2. Effet incitatif sur l'engagement en formation

Plusieurs modèles décrits au chapitre III poursuivent l'objectif d'encourager les non participants à suivre des cours. A Genève en particulier, le chèque-formation est censé jouer un rôle incitatif et donc répondre à la question centrale de la motivation qui peut être exprimée ainsi : qu'est-ce qui fait qu'une personne soit incitée à participer à une activité de formation continue, alors qu'elle n'y aurait pas songé si le CAF n'avait pas existé ?

Selon le rapport d'Évéquoz (2005), 26% des bénéficiaires du CAF en 2004 étaient des adultes sans formation post-obligatoire, ce qui était supérieur de 6 points à la représentation de ces personnes dans la population résidente (environ 20%) ; durant les trois premières années de fonctionnement, cette proportion avait augmenté lentement, avant tout parce qu'il faut du temps pour que le système soit connu et pour que les personnes osent déposer une demande. Par ailleurs, 85% des adultes ayant obtenu un chèque en 2004 n'avaient pas suivi de formation pendant les douze mois précédents (86% en 2003 et 83% en 2002). Ces résultats montrent que le CAF favorise de plus en plus la participation des personnes de faible niveau de qualification et confirment son impact auprès du public le moins engagé dans la formation continue. « Cette évolution est tout à fait remarquable quand on observe que la plupart des études montrent que les personnes sans qualifications sont presque toujours, et nettement, sous-représentées dans les dispositifs de formation qui ne leur sont pas réservés. » (Évéquoz, 2005, p. 4)

Pourtant, un tel résultat est relativement inattendu, car il ne concorde pas avec les données présentées au chapitre I. D'une part, Doray & Arrowsmith (1997) montrent que les chances de participation à la formation continue dépendent étroitement du niveau de formation initiale ; plus précisément, le fait de posséder un diplôme post-obligatoire aurait un effet positif sur l'entrée en formation en général, alors qu'un faible niveau de formation initiale aurait même un effet négatif en ce qui concerne la population active (cf. point 3.3.2.). D'autre part, Rubenson et Xu (1997) relèvent que la probabilité de bénéficier d'un soutien de l'employeur pour entrer en formation est influencée par différents facteurs, dont le niveau de qualification (cf. point 4.2.).

Dès lors, il semble que le modèle du chèque annuel de formation de Genève constitue un dispositif plus efficace que ceux étudiés jusque-là pour encourager les personnes dites peu qualifiées à suivre des cours ; à noter toutefois que les résultats présentés au chapitre I datent d'une dizaine d'années et qu'il est aussi envisageable que la situation ait évolué depuis cette époque dans le sens d'un accès globalement plus généralisé à la formation continue.

Par ailleurs, le rapport du CSRE (2004) fait remarquer que les effets de substitution ou d'aubaine ont été relativement fréquents dans le système de Genève en 2002, c'est-à-dire que de nombreux bénéficiaires du chèque avaient de toute façon l'intention de se former et que le CAF n'a pas eu pour eux de réel impact incitatif. Les chiffres de 2002 montrent en effet que 47% des bénéficiaires ont été informés de l'existence du CAF par les institutions de formation continue elles-mêmes ; cela prouve que la moitié environ des titulaires d'un chèque cette

année-là en ont entendu parler pour la première fois alors qu'ils avaient déjà décidé de se former et qu'ils avaient déjà contacté une institution de formation.

Cependant, le rapport d'Evéquo (2005) montre que le pourcentage de personnes informées par les organismes formateurs a diminué jusqu'à 37% en 2004 ; de plus, les résultats suivants sont soulignés : « Près d'un tiers des personnes interrogées affirment que sans l'octroi du chèque, elles n'auraient pas suivi une formation. 36% répondent que le chèque n'est pas pour elles déterminant. Lorsque l'on pose la question de manière générale, 9 personnes sur 10 pensent que le chèque est une mesure qui, en tant que telle, encourage les adultes à se former. » (Evéquo, 2005, p. 12)

Ces observations semblent indiquer une diminution des effets d'aubaine ou de substitution et donc une augmentation de l'impact incitatif du CAF sur les personnes peu enclines à se former, même si un bon tiers de la population décide de suivre des cours indépendamment du chèque-formation.

Ainsi, les conclusions concernant le CAF semblent plutôt réjouissantes : les chèques sont toujours mieux utilisés par les personnes peu engagées en formation continue et l'effet incitatif du système est en augmentation. Malgré tout, d'autres résultats beaucoup moins positifs viennent éclairer la situation sous un jour bien différent. Les données en question proviennent du tout récent rapport de la CEPP (2006), qui a procédé à l'évaluation du CAF pour la période 2001-2004. Selon ce rapport, le chèque-formation touche relativement peu les adultes dits faiblement qualifiés : « Les personnes n'ayant atteint que la scolarité obligatoire ou n'ayant achevé aucune formation sont proportionnellement moins présentes dans le public qui se forme à l'aide du CAF, puisqu'elles représentent 10% des bénéficiaires interrogés (respectivement 8,3% et 1,7%) et que leur part relative dans la population résidante s'élève à 19,4%. » (p. 17) De plus, il semblerait que, selon le sondage mené par l'Institut Link de Lausanne, l'impact incitatif du CAF soit peu élevé (CEPP, 2006, p. 20) :

Le sondage montre que 86% des bénéficiaires avaient déjà le projet de se former, voire déjà entrepris une démarche de formation, au moment où ils ont appris l'existence du CAF. Chez les personnes qui n'avaient pas encore de projet de formation, 67,5% déclarent avoir été motivées à s'inscrire à un cours grâce au CAF. Rapporté à l'ensemble des personnes interrogées, ce sont 9% des bénéficiaires qui ont été directement incités par le CAF à se former.

Contrairement aux conclusions mentionnées précédemment, le chèque-formation apparaît ici comme peu utilisé par les personnes dites faiblement qualifiées (seulement 10%) et son effet incitatif semble relativement bas (seulement 9%).

J'insiste ici sur le fait que ces résultats ne sont communiqués qu'à titre indicatif, dans le but de décrire la situation de la manière la plus précise et objective possible, mais qu'ils ne seront pas davantage étudiés, car le travail d'analyse avait déjà été réalisé au moment où j'ai eu connaissance du rapport de la CEPP (2006).

2.3. Synthèse intermédiaire

Finalement, le rapport du CSRE (2004) relève que les dispositifs de bons de formation peuvent effectivement favoriser la participation à la formation continue, en particulier si l'Etat donne des « coups de pouce » financiers. Il semble néanmoins que, pour toucher les groupes de personnes sous-représentés ou difficilement accessibles, ce type de stimulation financière soit largement tributaire de la qualité et de l'adéquation des conditions-cadres mises en place. Plus précisément, des politiques d'information adaptées constituent l'un des aspects les plus déterminants pour l'efficacité d'un système de chèque-formation.

C'est donc un constat plutôt positif qui s'impose quant à l'efficacité du chèque-formation pour encourager les personnes dites faiblement qualifiées à suivre des cours. Même si l'impact incitatif s'avère moins élevé qu'escompté et que toutes les personnes concernées ne sont pas touchées, ce dispositif paraît malgré tout pertinent pour répondre à la problématique de la non participation à la formation, étant donné les résultats toujours plus positifs qu'il enregistre (utilisation en hausse par des adultes de faible niveau de qualification et impact élevé stable auprès des personnes peu engagées en formation continue).

3. Le contexte du canton de Fribourg

Cette section est consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus pour le sous-thème 3 « le contexte du canton de Fribourg ». Pour ce faire, les données réunies par le biais des entretiens et des documents lus seront confrontées aux recherches et aux références théoriques présentées au chapitre I. Plusieurs points seront abordés : l'importance des aspects législatifs et économiques pour mettre en place des politiques de formation des adultes, les limites du chèque-formation et les améliorations possibles (cf. tableaux 11, 12 et 13) et les rôles attribués aux différents acteurs du champ de la formation continue (cf. tableau 14).

3.1. Importance des aspects législatifs et financiers pour la formation continue

Pour commencer, rappelons succinctement les points principaux de la loi sur la formation des adultes (LFAd). A travers différentes mesures d'encouragement à la formation des adultes, ce sont finalement l'épanouissement des personnes et le développement harmonieux de la société qui sont visés. En ce qui concerne les activités de formation continue, la loi relève la responsabilité première des personnes et des institutions de formation, mais également le rôle de soutien de l'Etat. Ce dernier poursuit un double objectif : inciter le plus grand nombre possible de personnes à entrer en formation (objectif « universaliste »), mais également améliorer l'accès inégal à la formation continue des personnes dites peu qualifiées (objectif « correcteur »). De plus, l'Etat est chargé de contribuer à la promotion de la formation des adultes, notamment en assurant la coordination et l'information auprès de la population et des institutions de formation.

Les dispositions légales constituent la base et la direction générale pour le développement des politiques de formation des adultes. Par la suite, l'aspect financier s'avère déterminant pour la mise en place de mesures concrètes. En ce qui concerne la CFA, respectivement la DICS, l'éventuelle introduction d'un chèque-formation dans le canton de Fribourg comporte un enjeu majeur : étudier précisément la faisabilité du dispositif, c'est-à-dire déterminer notamment quelle somme elle est prête à mettre à disposition pour mener à bien un tel projet. Il n'est en effet pas considéré comme pertinent de changer de système pour mettre en place une « politique d'arrosage » où chacun va recevoir une somme qui n'est pas suffisante pour financer une bonne partie du cours choisi (cf. entretien 1).

Rappelons ici les données concernant les coûts de deux mesures décrites dans ce travail³⁶. Le projet « Bonus 2000 » (Appenzell Rhodes-Extérieures) octroie des bons d'une valeur maximale de 200 francs qui couvrent la moitié des frais de cours ; en 2000, 375 bons d'un montant moyen de 141 francs ont été attribués pour un total de 53'000 francs. Le système du CAF (Genève) octroie des chèques de 750 francs au maximum pour financer tout ou partie d'un ou de plusieurs cours ; en 2004, 3192 chèques d'une valeur moyenne de 658 francs ont

³⁶ Seules les données complètes (montant maximal du bon, montant moyen des bons attribués par année et montant annuel total) et relatives à des bons de formation octroyés directement aux apprenants sont communiquées. Les informations partielles ou concernant un soutien par le biais des entreprises ne permettent pas de réelle comparaison avec la situation du canton de Fribourg.

été attribués, soit un montant total de 1,9 million de francs. Finalement, le coût annuel du dispositif dépend de plusieurs éléments : la valeur maximale du bon, le nombre de bons attribués et leur valeur moyenne. A cela s'ajoutent encore les frais de mise en place et de gestion du système.

Le nombre de bons octroyés et leur montant moyen peuvent éventuellement être estimés à partir des résultats de différents dispositifs déjà mis en place, en tenant compte des spécificités de chaque projet et du temps nécessaire pour que la mesure soit connue. En revanche, il est possible de définir précisément le montant maximal du chèque ; à Genève, la valeur du CAF (750 francs) a été déterminée de la manière suivante : « Estimation du coût moyen annuel d'une activité de formation destinée à des adultes à Genève : Un cours a été estimé à CHF 225 (montant global incluant la location des locaux). 40 cours annuels reviennent à CHF 9000 ; avec une participation moyenne de 12 candidats, le coût par participant s'élèvera à CHF 750. » (Broyon & Hanhart, 2002, p. 3) En ce qui concerne les coûts d'introduction et de fonctionnement du dispositif, les renseignements restent difficiles à obtenir, comme nous l'avons déjà souligné précédemment.

Comme nous l'avons déjà dit, le chèque-formation a l'avantage d'être facilement modulable en fonction des publics visés, des buts recherchés et des moyens financiers à disposition. Actuellement, le budget annuel de l'Etat de Fribourg pour le soutien à la formation continue se monte à environ 200'000 francs (153'000 pour les contrats de prestation et 45'000 pour les différents subventionnements). Reste à savoir si ce montant permettrait effectivement de mettre en place un système de chèque-formation qui apporterait un soutien financier valable aux apprenants ou au contraire une aide trop restreinte pour être réellement utile. Une première démarche, calquée sur celle utilisée à Genève, servirait à déterminer le coût moyen d'un cours dans la région de Fribourg et ainsi à fixer la valeur maximale du bon. Par la suite, il serait possible de calculer le nombre de chèques attribuables avec le budget à disposition, et donc d'avoir une idée globale de la pertinence du chèque-formation pour le canton de Fribourg.

3.2. Limites du chèque-formation et améliorations possibles

Comme signalé précédemment, nous prendrons ici en compte deux séries de résultats : premièrement, ceux présentés aux tableaux 11 et 12 et qui concernent les limites du chèque-formation et les propositions d'amélioration de ce dispositif ; deuxièmement, ceux obtenus

lors des entretiens auprès des responsables du canton de Fribourg et qui portent sur la manière dont ils perçoivent l'introduction éventuelle d'un chèque-formation (cf. tableau 13). Ce regroupement permettra de mener une discussion plus générale.

3.2.1. Limites du chèque-formation

L'analyse des différents résultats montre que le chèque-formation se heurte à certaines limites. D'une manière générale, il semblerait que les politiques d'information de la population soient insuffisantes ou inadéquates ; en effet, la notion de bons de formation n'est pas encore connue par la plupart des adultes et certains groupes de personnes sont peu touchés (les adultes dits faiblement qualifiés ou la population d'origine étrangère, par exemple). En ce qui concerne plus précisément le public dit peu qualifié, on peut relever les obstacles suivants : les démarches administratives sont longues et compliquées ; un traitement différencié risque de stigmatiser encore davantage les personnes concernées ; les adultes dits faiblement qualifiés sont difficiles à toucher, car ils connaissent des situations très différentes et sont disséminés dans la population globale.

3.2.2. Propositions d'amélioration

Les difficultés identifiées ci-dessus mettent en exergue l'importance de la qualité et de l'adéquation des conditions-cadres pour assurer l'efficacité d'un système de chèque-formation. Lors de l'examen des documents lus et des données récoltées au cours des entretiens, différentes propositions d'amélioration ont été recensées. Elles se regroupent autour de deux axes.

Une première série de mesures concerne les politiques d'information et de sensibilisation :

- mettre sur pied des campagnes de sensibilisation et d'information ciblées pour faire connaître les possibilités de soutien existantes ;
- faciliter au maximum l'accès aux renseignements utiles, par exemple en créant une base de données centralisée (cf. point 1.3.1.) ;
- diversifier les canaux d'information pour toucher l'ensemble de la population.

Le rapport du CSRE (2004) se situe dans la même direction, puisqu'il fait observer que « dans tous les pays, l'influence exercée par les informations et les conseils sur la motivation des apprenants a été jugée très importante » (p. 110). Quant à CB, elle insiste précisément sur la

nécessité de renforcer « l'information continue » et de diversifier les canaux d'information pour toucher le plus de personnes possible.

Un second groupe de suggestions propose de miser sur l'accompagnement des personnes :

- créer un lieu spécial d'accueil, de renseignement et de conseil pour pouvoir aider les adultes intéressés dans leurs recherches et dans les démarches administratives ;
- dispenser des conseils en orientation ciblés en fonction des besoins des personnes (bilans de compétences, élaboration d'un projet de formation, procédures de VAE, etc.) ;
- encourager les entreprises à jouer un rôle actif dans la formation continue du personnel dit peu qualifié, car elles bénéficient de contacts directs et personnels avec les employés et sont donc particulièrement bien placées pour dispenser des informations et des conseils ;
- créer un poste de médiateur, de personne-ressource neutre qui ferait le lien avec les entreprises (présentation du chèque, conseil et orientation des personnes intéressées, suivi et accompagnement dans les démarches, etc.).

Soulignons à nouveau que, dans le canton de Fribourg, différentes possibilités d'information et de conseil existent déjà, y compris dans les régions périphériques (cf. point 1.3.1.).

Enfin, une autre possibilité d'amélioration réside dans le fait de créer des chèques plus ciblés et donc mieux adaptés aux besoins, comme un chèque-accueil pour les personnes migrantes. Dans le canton de Genève, cette dernière solution a été préconisée par la CEPP : destiné aux nouveaux arrivants non-francophones, le chèque-accueil leur permettrait de financer leurs cours de français pendant une année et ainsi de favoriser leur intégration (Gani, 2005).

3.3. Rôles des différents acteurs du champ de la formation continue

Lors des entretiens réalisés pour ce travail, seuls les rôles de l'Etat et du secteur privé ont été abordés (question 3.4, cf. tableau 14) ; en effet, tous deux semblent avoir un maximum de responsabilité et de possibilité d'action en matière de formation des adultes. Pourtant, les recherches présentées au chapitre I contiennent différentes références aux tâches d'autres acteurs du champ de la formation des adultes : institutions de formation, chercheurs et apprenants. Ces apports permettront de traiter la question des responsabilités de manière plus complète, raison pour laquelle ils seront intégrés à ce point même s'ils ne font pas directement partie des résultats obtenus pour cette recherche.

3.3.1. Rôles de l'Etat

Les responsables du canton de Fribourg interviewés identifient trois tâches principales à la charge de l'Etat :

- réguler les différences entre individus et garantir la cohésion sociale, par exemple en décentralisant les structures de conseil et de formation de façon à ne pas désavantager les zones périphériques ;
- promouvoir le lifelong learning pour tous, mettre en place des politiques d'information et de sensibilisation efficaces auprès de la population et des employeurs, notamment pas le biais de moyens de communication diversifiés ;
- apporter un soutien financier aux apprenants et/ou aux entreprises qui forment leurs collaborateurs, par exemple en proposant des réductions fiscales en cas de formation.

Comme nous l'avons vu au chapitre I, plusieurs auteurs ont également souligné les rôles de l'Etat au niveau de la cohésion sociale et de la promotion du lifelong learning. Bélanger et Tuijnman (1997) estiment que les pouvoirs publics poursuivent une série d'objectifs sociaux et économiques : assurer la cohésion sociale et la pérennité des traditions démocratiques (cf. point 2.1.2.). Rubenson et Xu (1997) soulignent deux tâches principales pour les gouvernements : répondre à la demande de formation existante et créer de la demande parmi les personnes qui ne participent pas ; ces auteurs notent également qu'il revient aux pouvoirs publics de sensibiliser le secteur privé à son rôle dans la formation des adultes (cf. point 4.2.). Selon Pont (2004), la formation continue constitue pour les gouvernements une stratégie destinée à encourager le développement global (personnel, professionnel et social) des individus (cf. point 2.1.2.) ; plus précisément, les améliorations suivantes sont visées : « greater equity and social cohesion, better labour market outcomes, the development of democratic values, and improvement of skills to participate in the economy » (Pont, 2004, p. 37). Enfin, rappelons quelques éléments stipulés dans la LFAd : l'Etat favorise la formation des adultes en raison de son importance pour l'épanouissement des personnes et le développement harmonieux de la société ; il a un rôle de soutien et de promotion de la formation continue, notamment en assurant la coordination et l'information auprès de la population et des institutions de formation.

De son côté, Marti (2004) insiste plutôt sur l'aspect économique, puisqu'elle pense que l'Etat doit proposer des formes de soutien financier aux employés, afin de prendre le relais lorsque les entreprises refusent les demandes de formation (cf. point 4.3.4.).

3.3.2. Rôles du secteur privé

Les personnes ayant participé à un entretien jugent les employeurs responsables d'encourager et de soutenir financièrement la formation de l'ensemble de leur personnel, mais aussi de jouer un rôle actif auprès des collaborateurs (sensibilisation, information, accompagnement). Elles estiment que les adultes dits faiblement qualifiés devraient être tout particulièrement soutenus et encouragés à suivre des cours qui correspondent à leurs besoins et à leurs attentes. L'une de ces personnes a aussi évoqué la possibilité d'instaurer un congé de formation, qui permettrait aux employés dont l'emploi est physiquement pénible de se former dans de bonnes conditions.

De même, Rubenson et Xu (1997) soulignent l'importance de l'aide financière des employeurs dans la participation à la formation continue. En soutenant davantage leurs collaborateurs, les entreprises peuvent contribuer à réduire l'importance des obstacles économiques et à promouvoir l'égalité des chances dans l'accès à la formation continue (cf. chapitre I, point 4.2).

3.3.3. Rôles des institutions de formation

Selon l'une des personnes interviewées, les organismes formateurs peuvent contribuer à la promotion de la formation continue auprès des adultes dits faiblement qualifiés sur plusieurs plans : amélioration des politiques d'information et de sensibilisation (en diversifiant leurs moyens publicitaires), prise en compte des dimensions géographique et économique (en étant présents dans les zones périphériques et en pratiquant des prix abordables), meilleure identification des besoins et adaptation des cours aux demandes des apprenants en fonction des résultats obtenus.

A noter que la LFAd stipule clairement que les activités de formation des adultes relèvent en premier lieu des personnes et des institutions œuvrant dans ce sens.

En revanche, aucune référence du chapitre I ne mentionne explicitement les tâches des organismes de formation.

3.3.4. Rôles des chercheurs

Quigley et Arrowsmith (1997) ont montré que la relation des adultes dits peu qualifiés à la formation continue est le plus souvent mal comprise et étudiée de façon inadéquate. C'est pourquoi ils insistent sur la nécessité, pour les chercheurs du domaine de la formation, de

modifier leur approche de ce public. Il s'agit tout d'abord d'utiliser des instruments méthodologiques et des modèles théoriques appropriés pour pouvoir comprendre la situation particulière de ces personnes. Mais il importe également d'élargir la notion de « participation » pour pouvoir reconnaître les efforts qu'elles fournissent dans une logique informelle de formation continue, même si leur mode de participation ne correspond pas au modèle formel majoritaire.

3.3.5. Rôles des apprenants

Josso (1996) analyse l'acte d'apprendre sous l'angle de ses impacts individuels et socioculturels. Elle explique que l'apprenant doit gérer à la fois sa logique personnelle et la dimension sociale de son engagement en formation. Postulant l'interaction constante entre société et individu, elle souligne que, de nos jours, la responsabilité professionnelle individuelle est transformée en responsabilité civique collective (cf. chapitre I, point 2.1.2.).

Ceci met en évidence la responsabilité de chacun dans son parcours de formation (réfléchir à sa situation, prendre des initiatives, demander renseignements et conseils, effectuer les démarches administratives, etc.). Bien évidemment, tous les adultes ne sont pas égaux face à ces diverses exigences, raison pour laquelle il importe de les informer précisément sur les possibilités d'aide et d'accompagnement existantes.

D'autres résultats font également mention de la responsabilité individuelle en matière de formation continue : la LFAd indique que les individus figurent parmi les premiers concernés par leur formation ; l'une des responsables du canton de Fribourg a relevé le fait que, idéalement, on ne devrait pas contraindre les adultes à suivre des cours, car la décision finale d'entrer en formation relève de la responsabilité de chacun ; rappelons enfin l'un des modèles de financement de la formation continue, décrit au chapitre I (cf. point 5.3.5.), qui se fonde sur la responsabilité individuelle : les « comptes individuels de formation », qui tendent à susciter auprès des adultes un comportement d'épargnant et d'investisseur par rapport à sa propre formation.

3.3.6. Synthèse intermédiaire

Finalement, on s'aperçoit que l'encouragement à la formation continue est bel et bien l'affaire de tous les acteurs de ce domaine et qu'il relève d'une responsabilité partagée. L'Etat et les employeurs, mais aussi les institutions de formation, les chercheurs et enfin les apprenants eux-mêmes doivent conjuguer leurs efforts, afin que le lifelong learning devienne une

préoccupation pour chacun, y compris pour les personnes dites faiblement qualifiées. Les pouvoirs publics ont certainement le rôle le plus complexe à jouer, car ils peuvent agir sur tous les fronts (régulation des différences entre individus, politiques d'information et de sensibilisation, soutien financier). Les autres acteurs ont des responsabilités plus ciblées : les entreprises ont pour rôle de soutenir financièrement leurs employés et de les accompagner dans leurs démarches ; les organismes formateurs peuvent avant tout proposer des cours répondant aux besoins et aux attentes spécifiques des différents publics ; les chercheurs dans le domaine de la formation des adultes doivent modifier leur approche (théorique et méthodologique) du public dit faiblement qualifié pour que les situations vécues soient mieux comprises et étudiées de manière adéquate ; les apprenants sont appelés à assumer leur part de responsabilité en ce qui concerne leur parcours de formation.

Conclusions

1. Validation des questions de recherche et de l'hypothèse

1.1. Le point sur les questions de recherche

Lors de ce travail, nous avons pu donner à la plupart des interrogations posées une réponse qui donne satisfaction, les données disponibles étant de manière générale assez complètes et détaillées. Néanmoins, les deux questions de recherche consacrées à la description de différents modèles de chèque-formation n'ont obtenu que des résultats partiels, en raison d'informations insuffisantes sur certains aspects examinés. Le tableau 15 ci-dessous fait le point sur les différentes interrogations posées et met en évidence les limites auxquelles s'est heurté le processus d'investigation.

Tableau 15 : Résultats obtenus pour les différentes questions de recherche

	Résultats obtenus	Limites
1.1	complets	–
1.2	complets	–
1.3	complets	–
2.1	partiels	informations lacunaires concernant différents aspects des modèles de chèque-formation présentés : modalités d'octroi des bons de formation, résultats d'évaluation, montants des bons attribués, coûts de mise en place et de gestion des dispositifs
2.2	partiels	informations lacunaires concernant les coûts de mise en place et de gestion des systèmes de chèque-formation présentés
3.1	complets	–
3.2	complets	–
3.3	complets	–
3.4	complets	–

1.2. La validation de l'hypothèse

L'objectif principal de ce mémoire était de questionner la pertinence et l'utilité du chèque-formation pour améliorer l'accès du public dit peu qualifié à la formation continue. Le processus de recherche élaboré pour répondre à cet objectif était basé sur l'hypothèse de travail suivante : « La mise en place d'un système de chèque-formation favorise l'engagement en formation des adultes faiblement qualifiés reconnus comme peu enclins à suivre des cours. » (cf. chapitre II, point 1.1.).

Jusqu'à maintenant, différents résultats, issus à la fois des entretiens réalisés et des documents lus, ont été synthétisés, analysés et discutés. Cette démarche a permis de montrer que l'efficacité des dispositifs de chèque-formation auprès de ce public spécifique doit être appréhendée de manière nuancée.

D'un côté, divers aspects mettent en doute le fait que ce système soit adapté pour encourager la participation des personnes dites faiblement qualifiées. Les données réunies mettent en effet en évidence un certain nombre de limites et de faiblesses que connaissent les différents modèles de chèque-formation décrits : politiques d'information et de sensibilisation insuffisantes ou inadaptées, démarches administratives longues et compliquées, risque de stigmatiser encore davantage les personnes dites peu qualifiées avec un traitement différencié. De plus, en ce qui concerne le CAF genevois en particulier, une série de résultats indique qu'il touche peu les personnes dites faiblement qualifiées et que son effet incitatif est relativement bas.

D'un autre côté, plusieurs éléments démontrent au contraire l'adéquation et l'efficacité du chèque-formation auprès du public concerné. Tout d'abord, les principes sur lesquels se fonde le dispositif sont effectivement adaptés au public dit peu qualifié. Premièrement, la plupart des modèles examinés s'adressent avant tout à des personnes qui participent peu à la formation continue et/ou qui connaissent une situation professionnelle et sociale précaire, ce qui correspond bien à la définition du public dit faiblement qualifié défendue dans ce travail. Deuxièmement, le chèque-formation fait partie des modèles de financement orientés vers la demande, c'est-à-dire qu'il vise essentiellement à répondre aux besoins et aux attentes spécifiques des adultes en matière de formation continue ; en ce qui concerne les personnes dites peu qualifiées, ce dispositif offre ainsi une réponse adaptée aux obstacles scolaires et psychologiques. Troisièmement, une limite de revenu prévue dans les conditions d'octroi (comme c'est le cas dans plusieurs systèmes analysés) permet de cibler sur les personnes ayant des revenus modestes et donc de lutter contre les obstacles économiques.

Par ailleurs, les données analysées font état de conséquences globalement positives des dispositifs de chèque-formation en tant que mesures d'encouragement à la formation continue auprès des adultes dits faiblement qualifiés. En ce qui concerne le CAF de Genève plus précisément, remarquons que les résultats plutôt négatifs mentionnés ci-dessus restent clairement minoritaires parmi toutes les références examinées dans ce travail. En effet, la plupart des données montrent que, depuis son introduction, le CAF favorise de plus en plus la

participation des adultes sans formation post-obligatoire (utilisation croissante) ; il apparaît aussi que son impact auprès des personnes peu engagées en formation a été important dès le début (utilisation massive stable). En outre, même si les effets d'aubaine ou de substitution demeurent une réalité, ils sont malgré tout en diminution, ce qui signifie que l'effet incitatif du CAF auprès des non participants augmente au fil des ans.

Enfin, il faut souligner que les différentes limites du chèque-formation mentionnées précédemment ne sont vraisemblablement pas une fatalité. En effet, de multiples possibilités d'amélioration ont été recensées au cours de ce travail. Le dispositif pourrait donc être perfectionné, ce qui lui permettrait de gagner en efficacité.

En définitive, on peut dire que l'hypothèse de travail postulée au début de ce mémoire est validée. Les résultats montrent l'efficacité croissante du chèque-formation auprès du public dit peu qualifié au fil du temps. Bien évidemment, ce dispositif n'est pas parfait ; il comporte certains points faibles et toutes les personnes potentiellement intéressées par cette mesure ne sont pas réellement touchées. On peut néanmoins dire que les avantages l'emportent sur les inconvénients ; de plus, des possibilités d'amélioration existent pour tenter de remédier aux dysfonctionnements et aux limites du système. Dès lors, il semble que le chèque-formation soit effectivement pertinent et utile pour favoriser l'engagement en formation des adultes dits peu qualifiés. Une remarque pour terminer : le facteur temps doit impérativement être pris en compte lors de la mise en place d'un dispositif de chèque-formation, car il faut attendre que la mesure soit connue et intégrée par la population avant qu'elle puisse être réellement efficace.

2. Propositions

2.1. Propositions pour améliorer la participation à la formation continue

A partir de l'analyse et de la discussion des résultats, deux solutions d'ordre général peuvent être proposées pour tenter de favoriser l'engagement en formation des personnes dites peu qualifiées. Telles que décrites dans les deux points qui suivent (2.1.1. et 2.1.2.), ces mesures ne sont pas liées à un système particulier de soutien à la formation des adultes. Autrement dit, il n'est pas nécessaire de mettre en place un dispositif de chèque-formation pour envisager leur application, car elles peuvent être utilisées de manière indépendante.

2.1.1. Sensibiliser la population par le biais de témoignages

Comme nous l'avons vu, les adultes dits faiblement qualifiés se sentent de manière générale peu concernés par la nécessité de se former tout au long de la vie. Il me semble donc impératif de mettre en place des campagnes de sensibilisation à large échelle. Je propose que l'Etat développe un concept basé sur des témoignages de personnes qui ont suivi une formation et qui souhaitent partager leur expérience.

Cette idée s'inspire de ce qui est fait actuellement par l'ISPA (Institut suisse de prévention de l'alcoolisme et autres toxicomanies) dans ses divers courriers et dans son journal « Contact » : différentes personnes racontent les difficultés auxquelles elles ont dû faire face pendant leur phase de dépendance et la façon dont elles ont pu s'en sortir. Un concept semblable est utilisé en France dans le cadre de la lutte contre le cancer : lors de petits films diffusés à la télévision, des personnes témoignent de leur expérience de la maladie. Il me semble que ces actions poursuivent deux buts essentiels : premièrement, attirer l'attention de la population sur le fait que chacun peut être concerné par les dépendances ou par le cancer ; deuxièmement, mettre l'accent sur le fait qu'il est malgré tout possible de se sortir de ces situations difficiles.

Dans leur témoignage à propos de leur parcours de formation, les apprenants pourraient par exemple évoquer leur situation initiale, les raisons pour lesquelles elles ont décidé de s'engager en formation, les bénéfices qu'elles en ont retiré, mais également les difficultés qu'elles ont rencontrées et la manière dont elles ont pu les résoudre. Cette démarche offre plusieurs avantages :

- attirer l'attention sur le fait que chacun est concerné par la nécessité de se former tout au long de la vie, y compris les personnes faisant partie du public dit peu qualifié, en donnant la parole à des gens d'horizons divers et ayant vécu des situations très différentes les unes des autres ;
- donner une image positive de la formation continue et montrer que chacun peut y trouver un intérêt et réussir à atteindre ses objectifs ;
- éviter le côté « moralisateur » et permettre au contraire de faire passer un message clair mais de façon subtile, non agressive et non stigmatisante ;
- accentuer la dimension personnelle, par le biais de témoignages singuliers : ceci permet une certaine identification aux apprenants qui racontent leur expérience, les gens peuvent être plus fortement et plus profondément touchés ;

- mettre clairement en évidence la responsabilité individuelle concernant le lifelong learning.

Cette action pourrait être mise en œuvre par différents biais : affichage public, publications dans la presse locale et régionale. Ces moyens ont néanmoins une action quelque peu limitée, car les personnes concernées sont davantage touchées par les modes de communication basés sur l'oral. Sans forcément envisager des annonces à la radio ou à la télévision, il serait néanmoins possible de tenir compte de cette spécificité. De façon générale, des séances sur le thème de la formation pourraient être l'occasion de présenter les témoignages de ces apprenants, en partenariat avec toute organisation intéressée : entreprises, communautés de migrants, associations culturelles, groupements politiques, syndicats, associations professionnelles, etc. La forme et le contenu de ces séances pourraient naturellement être adaptés en fonction des particularités du groupe de personnes concernées (les témoignages pourraient par exemple être précédés d'une conférence ou suivis d'un débat).

2.1.2. Sensibiliser et informer les employeurs par contact direct

Il apparaît dans ce travail que, de manière générale, les employeurs sont peu sensibles à la nécessité du lifelong learning pour tous et qu'ils soutiennent rarement les travailleurs de bas niveau de qualification et/ou occupant une fonction qui nécessite peu de compétences en lecture et écriture. Mais les résultats montrent également que les employeurs sont souvent démunis pour mettre en place des mesures destinées aux collaborateurs plus faiblement qualifiés, car ils ne disposent pas des informations nécessaires.

Dès lors, je propose que l'Etat mette en place un dispositif de sensibilisation et d'information par contact direct envers les différents employeurs du canton. Cette suggestion est dérivée de ce qui se fait dans certains cantons pour sensibiliser les entreprises à la nécessité de former des apprenants. Cette mesure comporterait deux objectifs :

- montrer de manière claire (avec éventuellement des résultats d'études à l'appui) aux patrons et aux responsables des ressources humaines les bénéfices qu'ils peuvent retirer de la formation de l'ensemble de leurs collaborateurs (notamment au niveau des savoirs de base et des compétences relationnelles) ;
- leur apporter un maximum d'informations pratiques concernant les possibilités de formation adaptées aux besoins spécifiques des personnes dites faiblement qualifiées, les institutions de formation qui peuvent s'en charger, les possibilités de soutien financier pour les apprenants ayant de faibles revenus, etc.

Concrètement, je pense que la meilleure solution consisterait en des visites régulières, effectuées par une ou plusieurs « personnes-ressources » compétentes mandatées par l'Etat, auprès des employeurs. En effet, le contact direct et personnel me semble être l'un des modes de communication les plus efficaces.

2.2. Propositions pour augmenter l'efficacité du chèque-formation

A l'issue de ce travail, différentes propositions spécifiquement relatives au chèque-formation peuvent être formulées. Au cas où le canton de Fribourg prenait la décision d'introduire un tel dispositif, ces quelques suggestions pourraient s'avérer utiles pour l'efficacité du système.

2.2.1. Mettre en place une politique d'information coordonnée

Pour une diffusion optimale des informations, il me semblerait tout à fait nécessaire que l'Etat travaille en collaboration encore plus étroite et intensive avec les différents acteurs du champ de la formation des adultes qui entretiennent des contacts réguliers et directs avec les personnes visées. Il s'agit plus précisément des réseaux de proximité (associations féminines, associations culturelles, communautés de migrants, associations d'entraide, etc.), des milieux professionnels (syndicats, entreprises, associations professionnelles), des services publics (services sociaux régionaux, Service public de l'emploi, services régionaux d'orientation, etc.), des institutions de formation ; les administrations communales constitueraient aussi certainement un partenaire précieux, étant donné leur proximité géographique avec la population. Ces acteurs pourraient relayer de manière efficace les informations, à condition qu'ils disposent de renseignements complets et régulièrement actualisés.

2.2.2. Utiliser différents moyens d'information

Comme nous l'avons dit, l'efficacité du chèque-formation est étroitement liée à l'accessibilité de chacun aux renseignements utiles. Dans le but d'assurer l'information auprès d'un maximum de personnes, et en particulier des adultes dits faiblement qualifiés, je proposerais de miser sur la diversité des canaux d'information.

Un premier moyen très pratique serait de concevoir une fiche de présentation du chèque-formation (brève description, conditions d'octroi, procédures à suivre, conseils pratiques, coordonnées pour obtenir des renseignements supplémentaires). Par la suite, cette fiche pourrait être traduite dans plusieurs langues et :

- jointe à l'envoi des documents destinés à la déclaration d'impôts, effectué chaque année par le Service cantonal des contributions ;
- distribuée dans différents lieux publics (cf. point 2.2.1.) ;
- envoyée aux employeurs du canton pour être distribuée aux collaborateurs intéressés.

D'autres mesures seraient également envisageables :

- publier des annonces dans divers journaux : presse locale et régionale, journaux gratuits, presse féminine, journaux rédigés dans différentes langues, journaux d'associations ou de groupements ;
- organiser des séances d'information publiques pour fournir les renseignements principaux et permettre aux gens de poser des questions ;
- créer une page web qui donnerait accès à toutes les informations relatives au chèque-formation et à divers documents téléchargeables : fiche de présentation, liste complète et détaillée des cours accessibles par le chèque, formulaire de demande de chèque ; cette page pourrait être liée à un site qui centraliserait toutes les informations relatives à la formation des adultes (cf. point 1.3.1.).

2.2.3. Sensibiliser la population par le biais de témoignages

Telle que décrite précédemment (cf. point 2.1.1.), cette mesure était destinée à sensibiliser les personnes dites faiblement qualifiées à la nécessité du lifelong learning en général. Mais elle pourrait également être utilisée dans une optique plus restreinte, par exemple pour promouvoir un dispositif de chèque-formation. Dès lors, les témoignages relatés porteraient essentiellement sur des expériences liées à l'obtention d'un bon de formation et aux effets positifs qui en ont résulté.

2.2.4. Informer les employeurs par contact direct

Il serait sans doute particulièrement valable de présenter le chèque-formation dans les entreprises, sur la même procédure que celle développée au point 2.1.2. Cette démarche pourrait être effectuée auprès des patrons, des responsables des ressources humaines et/ou des collaborateurs directement. Il s'agirait non seulement de faire parvenir aux personnes visées par le chèque-formation des moyens d'obtenir les renseignements nécessaires (fiche de présentation, adresse web, coordonnées utiles, etc.), mais aussi de convaincre les employeurs

du rôle important qu'ils peuvent jouer dans l'information de leur personnel sur les mesures de soutien à la formation continue existantes.

2.2.5. Encourager le recours au bilan de compétences

Afin de choisir une formation adaptée à ses besoins et réellement utile par la suite, un bilan de compétences s'avère souvent très précieux, car il permet de faire le point sur son parcours tant professionnel que personnel. Actuellement, cette démarche semble encore assez peu connue du grand public et relativement onéreuse. Dès lors, je proposerais que l'Etat s'assure que des bilans de compétences soient réellement accessibles par l'intermédiaire du chèque-formation, afin d'améliorer la visibilité de cette procédure et de la rendre financièrement abordable pour le plus grand nombre.

2.2.6. Anticiper les futures évaluations du dispositif

Rassembler dès le départ un certain nombre de renseignements sur les bénéficiaires du chèque-formation permettrait par la suite de dresser le profil des utilisateurs du système et de définir les améliorations à y apporter. Le formulaire de demande de chèque établi par l'Etat pourrait contenir différentes questions d'ordre général (sexe, âge, niveau de formation initiale, catégorie socioprofessionnelle, etc.). Il me semble en effet indispensable de réunir ce type de données, de manière à pouvoir évaluer précisément l'impact du dispositif auprès des différentes catégories de la population. On peut imaginer que certaines personnes n'apprécient pas ce genre de questions ; pour ma part, je pense que, si les raisons de ces investigations étaient brièvement expliquées sur le formulaire, la plupart des gens accepteraient d'y répondre.

2.3. Remarques

La liste des propositions formulées ci-dessus n'est bien évidemment pas exhaustive. Il s'agit de quelques suggestions, qui devraient encore être développées et étudiées en vue d'une éventuelle application.

A travers les différentes mesures proposées, le rôle central de l'Etat apparaît très clairement pour soutenir l'engagement en formation du public dit faiblement qualifié, que ce soit de manière générale ou par l'intermédiaire d'un dispositif de chèque-formation.

3. Autocritique et perspectives d'avenir

3.1. Point fort de la recherche

L'une des caractéristiques principales de ce mémoire réside dans son aspect exploratoire. Pour répondre de manière précise et complète à l'objectif fixé, trois sous-thèmes ont été définis, neuf questions de recherche ont été posées et deux modes de récolte des données ont été utilisés. A travers différents rapports, références théoriques, textes de loi et retranscriptions d'entretiens, c'est donc un travail d'enquête relativement vaste qui a été effectué.

Au terme de cette étude, divers éléments de réponse ont été apportés, d'une part à la problématique de la non participation des adultes dits faiblement qualifiés (définition de ce public et obstacles à l'engagement en formation), d'autre part à la compréhension du contexte spécifique du canton de Fribourg (perception des rôles des différents acteurs du champ de la formation continue). En outre, la recherche a mis en évidence plusieurs résultats positifs concernant la pertinence et l'utilité d'un dispositif de chèque-formation pour encourager la participation des personnes dites peu qualifiées, ce qui a permis de valider l'hypothèse de travail postulée. Mais les résultats obtenus ont aussi servi à mettre en lumière différents enjeux, défis et questionnements qui subsistent pour promouvoir au mieux l'idéal du lifelong learning auprès de toute la population et pour mettre en place un système de chèque-formation efficace ; quelques éléments de réponse ont alors été esquissés, à travers un certain nombre de propositions personnelles.

Finalement, le côté exploratoire de ce mémoire semble plutôt constituer un point fort. Cela a permis d'apporter des résultats à plusieurs questions de recherche et de donner une réponse générale à la problématique posée. De plus, différents éléments ont été mis en évidence, qui pourront servir de base à une réflexion plus approfondie et à une éventuelle concrétisation du chèque-formation dans le canton de Fribourg.

3.2. Limites de la recherche

L'aspect souligné ci-dessus en tant que point fort de la recherche pourrait néanmoins aussi être considéré comme une faiblesse. En effet, il semble par moments que certains résultats auraient pu être traités de manière plus précise et détaillée. Le nombre élevé de questions de recherche et d'aspects examinés a certainement constitué un obstacle à une démarche plus approfondie. Peut-être le projet était-il trop ambitieux, mais je pense finalement que cela en valait la peine, pour les raisons évoquées au point précédent.

L'une des limites de ce mémoire concerne le nombre d'entretiens réalisés, qui peut paraître trop restreint. Pour commencer, les quatre entrevues menées auprès des représentants du public dit faiblement qualifié n'ont été que partiellement exploitées, une décision dont les raisons ont été explicitées au chapitre II (cf. point 2.1.1.). Nous reviendrons plus tard sur les entretiens avec des membres du public concerné. (cf. point 3.3.).

Ensuite, seulement six personnes du canton de Fribourg, actives dans le domaine de la formation continue et en contact avec des adultes dits peu qualifiés, ont été interrogées (soit un total de cinq entretiens, du fait que les deux responsables du SPE ont répondu simultanément). Il faut toutefois souligner que la réalisation de ces entrevues poursuivait deux buts principaux : premièrement, connaître l'avis général de différents responsables de la formation continue à propos de la problématique qui touche le public dit peu qualifié ; deuxièmement, « prendre la température » dans le canton de Fribourg au sujet d'une éventuelle introduction du chèque-formation. Les objectifs ont effectivement été atteints, mais des entrevues supplémentaires auraient permis de récolter davantage de renseignements et donc de donner plus de poids aux résultats présentés dans ce mémoire.

Sur l'ensemble de la recherche, la récolte des informations s'est plutôt bien déroulée. J'ai toutefois rencontré quelques difficultés pour contacter certaines personnes, notamment une responsable du personnel de la Migros, que j'ai tenté de joindre afin d'obtenir quelques précisions sur le système de bons de formation en vigueur dans cette entreprise ; la démarche n'a malheureusement pas abouti car la personne avait quitté son poste, mais des données suffisantes ont malgré tout été trouvées dans l'un des documents lus. Une autre personne, qui aurait pu fournir des renseignements sur la mise en place du CAF car elle y avait directement participé, s'est révélée injoignable, étant aujourd'hui à la retraite ; finalement, les questions ont pu être résolues grâce à CB et aux documents qu'elle m'a fait parvenir.

Ces quelques remarques mettent en évidence l'un des « risques » inhérents à toute démarche de recherche dans laquelle différentes personnes doivent être entendues. Le chercheur est alors largement tributaire de la disponibilité des personnes qu'il souhaite contacter.

Enfin, comme nous l'avons dit, la CFA avait émis le souhait que des propositions financières soient faites à l'issue de ce travail. Or, les aspects économiques concernant l'éventuelle mise en place d'un dispositif de chèque-formation dans le canton de Fribourg ont été traités de manière très superficielle. Plusieurs raisons expliquent cette situation. Tout d'abord, il s'est avéré très difficile d'obtenir des informations précises relatives aux coûts d'élaboration, de

mise en place et de fonctionnement des différents systèmes de chèque-formation examinés ; en effet, ni les documents lus, ni les personnes interrogées n'ont pu fournir de renseignements complets relatifs aux aspects économiques, même si un certain nombre de précisions ont finalement pu être obtenues concernant le CAF. Par ailleurs, il me semble que des propositions financières concrètes n'entrent pas réellement dans la démarche d'un mémoire universitaire ; l'étude de la faisabilité du système se situe plutôt dans une étape ultérieure, à la suite d'une réflexion menée par les autorités responsables. Enfin, il faut souligner que mes compétences en la matière sont relativement limitées ; malgré tout, un point de départ possible a été proposé, avec la démarche permettant de déterminer la valeur maximale de l'éventuel bon de formation sur la base du coût moyen d'un cours dans la région concernée.

3.3. Perspectives

A l'issue de cette étude, on peut identifier différentes pistes qui pourraient encore être explorées.

Pour commencer, la conduite d'entretiens auprès de plusieurs représentants du public dit faiblement qualifié apporterait sans doute des résultats valables. Ces personnes étant les premières concernées par l'éventuelle introduction d'un système de chèque-formation, il paraît évident de les associer à la réflexion. Il serait par exemple envisageable d'organiser des entretiens, individuels ou collectifs, au cours desquels le chèque-formation serait décrit de manière précise à des adultes peu qualifiés ; par la suite, il s'agirait de mener avec eux une réflexion approfondie à ce sujet, afin de pouvoir réellement évaluer leur intérêt pour une telle mesure et l'impact qu'elle pourrait avoir sur leur engagement en formation.

Toutefois, un certain nombre d'obstacles subsistent, comme cela a été expliqué dans ce mémoire : l'effet de désirabilité sociale reste toujours présent, il est donc difficile de déterminer le degré de franchise des réponses données ; trouver des personnes de ce public acceptant de répondre à des questions sur leur engagement en formation s'avère généralement assez compliqué.

C'est pourquoi la démarche suivante pourrait être réalisée par l'Etat : mener une première expérimentation du chèque-formation sous la forme d'une phase-test. Il s'agirait de remettre un bon de formation à un certain nombre de personnes dites faiblement qualifiées, en échange de leur participation à l'étude réalisée. Une telle démarche implicite de recherche-formation semble être la solution la plus réaliste pour obtenir, à court terme, les évaluations souhaitées

de la part du public concerné quant au dispositif mis en place ; en outre, cela laisserait la possibilité de faire les ajustements nécessaires après la phase-pilote.

Il serait également indispensable de se pencher sur une question qui apparaît de manière récurrente tout au long de ce travail : celle de la motivation. Cette interrogation se pose à la fois au niveau des individus et des employeurs. Elle peut être formulée ainsi : comment convaincre les individus, et en particulier les adultes dits faiblement qualifiés, de la nécessité de se former et comment les motiver à s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie ? Et en parallèle : comment amener les employeurs à investir dans la formation continue de tout leur personnel, y compris les personnes dites peu qualifiées ? De nombreux auteurs ont mentionné cette problématique, qui demeure encore irrésolue à ce jour.

Enfin, un suivi des formations entreprises pourrait s'avérer très intéressant, afin de déterminer entre autres le taux de persévérance ou d'abandon en cours de route. Une analyse plus fine par le biais d'entretiens avec les apprenants apporterait certainement des éléments de réponse quant à leur motivation à s'engager en formation ; de plus, cela permettrait d'obtenir des informations plus précises concernant le degré d'adéquation (ou d'inadéquation) des formations aux besoins et aux attentes des apprenants. Relevons néanmoins qu'une telle démarche implique de pouvoir discuter avec les personnes de leur parcours de formation, ce qui demeure souvent délicat. Peut-être serait-il possible d'inclure certains de ces éléments dans les questions posées lors de la phase-test du chèque-formation auprès de personnes dites peu qualifiées.

Bibliographie

- Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1995). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF.
- Bélanger, P. & Tuijnman, A. (1997). The « silent explosion » of adult learning. In P. Bélanger & A. Tuijnman (Dir.), *New patterns of adult learning : A six-country comparative study* (pp. 1-15). Pergamon & UNESCO Institute for Education.
- Bellier, S. (2000). La compétence. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris : Dunod.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2000). Vie adulte en formation permanente : de la notion au concept. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 169-188). Paris : Dunod.
- Carré, P. (2000). Motivation et rapport à la formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 267-287). Paris : Dunod.
- Charlet, G. (1998). L'engagement intentionnel en formation de publics de « bas niveaux de qualification ». *Education permanente*, 136, 111-117.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Demol, J.-N. (1995). L'entrée en formation. *Education permanente*, 125, 27-37.
- Dominicé, P. (1998). Entre élus et exclus : le dilemme de la formation. In B. Baertschi, F. Dermange & P. Dominicé (Dir.), *Comprendre et combattre l'exclusion* (pp. 141-151). Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Dominicé, P. & Finger, M. (1990). *L'éducation des adultes en Suisse*. Zurich : Pro helvetia, Fondation suisse pour la culture.
- Doray, P. & Arrowsmith, S. (1997). Patterns of participation in adult education : cross-national comparisons. In P. Bélanger & A. Tuijnman (Dir.), *New patterns of adult learning : A six-country comparative study* (pp. 39-75). Pergamon & UNESCO Institute for Education.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

- Dubar, C. & Gadéa, C. (1998). Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Education permanente*, 136, 79-89.
- Dubar, C. & Gadéa, C. (2000). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 127-141). Paris : Dunod.
- Dubois, C. (2007, 13 février). Aider les migrants qui arrivent dans le canton à trouver un cours de langues. *La Liberté*, p. 14.
- Gani, C. (2005, 21 octobre). Genève doit mettre de l'ordre dans la formation offerte aux étrangers. *Le Temps*, p. 12.
- Hanhart, S. (2002). Chèque et compte individuel de formation : quelles perspectives ? *Education Permanente : Revue suisse pour la formation continue*, 4, 10-12.
- Josso, C. (1996). Se former en tant qu'adultes : défis, enjeux, ressources et difficultés. In E. Bourgeois (Ed.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (pp. 83-94). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *Education permanente*, 100/101, 13-22.
- Lesne, M. & Minvielle, Y. (1988). Socialisation et formation d'adultes. *Education permanente*, 92, 23-37.
- Marti, L. (2003). Les dessous de la (non-)participation. *Panorama*, 2, 24-25.
- Marti, L. (2004). *Participation et non-participation à la formation continue professionnelle. L'exemple des horlogers et horlogères ainsi que des cuisiniers et cuisinières. Synthesis 5.* Rapport élaboré dans le cadre du programme PNR 43 en collaboration avec le Forum Formation et emploi et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (<http://www.nfp43.unibe.ch/PDF/synthesis5.pdf>)
- Monbaron, J. (2004). *Les formateurs d'adultes : une identité composite. Contribution à la compréhension du processus de construction de leurs identités professionnelles.* Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat no 324.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). Paris : La Documentation française.

Pont, B. (2004). Improving access to and participation in adult learning in OECD countries. *European Journal of Education*, 39 (1), 31-45.

Quigley, B. A. & Arrowsmith, S. (1997). The non-participation of undereducated adults. In P. Bélanger & A. Tuijnman (Dir.), *New patterns of adult learning : A six-country comparative study* (pp. 101-123). Pergamon & UNESCO Institute for Education.

Rubenson, K. & Xu, G. (1997). Barriers to participation in adult education and training : towards a new understanding. In P. Bélanger & A. Tuijnman (Dir.), *New patterns of adult learning : A six-country comparative study* (pp. 77-100). Pergamon & UNESCO Institute for Education.

Sainsaulieu, R. (1998). La construction des identités au travail. *Sciences Humaines*, 20 (HS), 40-43.

Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte.

Tappeiner, G. & Trompedeller, I. (2002). Experiment « Bildungsgutschein », Erfahrungen in Südtirol. *Education Permanente : Revue suisse pour la formation continue*, 4, 26-30.

Rapports

Broyon, M. A. & Hanhart, S., avec la collaboration de Evéquo, G. (2002). *Le chèque de formation à Genève. Rapport descriptif*. Rapport élaboré sur mandat de la Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA) dans le cadre du projet e-lap. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

(<http://www.unige.ch/fapse/pegec/Rapcheq2001123145019.pdf>)

Commission suisse pour l'UNESCO (2005). *Education des adultes en Suisse. Etat des lieux 2004 et nouvelles recommandations*. (cf. Schröder-Naef, 2005)

CDIP (2003). *Recommandations relatives à la formation continue d'adultes*. Rapport de l'assemblée plénière du 20 février 2003.

(http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Franz/Empf_EB_f.pdf)

CEPP (2006). *Evaluation du chèque annuel de formation*. Rapport établi sur mandat du Conseil d'Etat, Genève. (<http://etat.geneve.ch/cepp/faq.jsp?id=2962&id1=2733&id2=2618>)

CSRE (2004). *Vers un financement de la formation continue orienté sur la demande*. (cf. Wolter, Denzler, Evéquo, Hanhart, Nussbaum, Ragni, Schläfli & Weber, 2004)

Evéquo, G. (2005). *Chèque annuel de formation. Rapport 2004*. Rapport établi pour le Département de l'instruction publique (DIP) et l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC). Genève : DIP / OFPC.

Gonon, P. & Schläfli, A. (1998). *Formation continue en Suisse : Situation et recommandations*. Rapport à l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) et à l'Office fédéral de la culture (OFC), Zurich.

Lambert, M. (2004). *Etude sur la formation professionnelle*. Rapport élaboré sur mandat du département culturel de la coopérative Migros Neuchâtel-Fribourg à l'occasion d'un stage à l'école-club Migros de Fribourg (du 16 août au 26 novembre 2004).

Lischer, R., Borkowsky, A. & Egloff, M. (2001). *La formation continue en Suisse 2001. Une analyse réalisée à partir des enquêtes suisses sur la population active de 1996 à 2000*. Rapport de l'Office fédéral de la statistique (OFS), Neuchâtel.

OFS (2001). *La formation continue en Suisse 2001. Une analyse réalisée à partir des enquêtes suisses sur la population active de 1996 à 2000*. (cf. Lischer, Borkowsky & Egloff, 2001)

Schräder-Naef, R. (2005). *Education des adultes en Suisse. Etat des lieux 2004 et nouvelles recommandations*. Rapport de la Commission suisse pour l'UNESCO. Berne : Commission suisse pour l'UNESCO.

Wolter, S. C., Denzler, S., Evéquo, G., Hanhart, S., Nussbaum, O., Ragni, T., Schläfli, A. & Weber, B. (2004). *Vers un financement de la formation continue orienté sur la demande*. Rapport de tendance du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Aarau : CSRE. (http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb7_fr.pdf)

Textes légaux

Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) du 13 décembre 2002 (412.10)

Loi du 21 novembre 1997 sur la formation des adultes (LFA, 45.1), canton de Fribourg

Loi sur la formation continue des adultes (7474) du 18 mai 2000, République et canton de Genève

Annexe 1

Grille d'entretien avec des responsables du canton de Fribourg

Pour chaque item, il est indiqué quelles personnes précisément y ont répondu. Les numéros correspondent à ceux des questions de recherche définies dans ce travail.

Le public faiblement qualifié

- 1.1 Selon votre pratique et votre expérience, comment définiriez-vous le public des personnes faiblement qualifiées ? (AR, ACPR, CK)
- 1.2 Quels obstacles majeurs à l'engagement en formation des adultes peu qualifiés pouvez-vous identifier ? (AR, MG & JG, ACPR, CK)
- 1.3 Comment encourager l'entrée en formation, notamment auprès des personnes faiblement qualifiées ? (AR, ACPR, CK)

Le contexte du canton de Fribourg

- 3.2. Comment fonctionne le système de soutien à la formation continue actuellement en vigueur dans le canton de Fribourg ? (MC)
- 3.3. Que pensez-vous du système du chèque-formation en général et du CAF en particulier ? (MC, AR, MG & JG, ACPR, CK)
- 3.4. Selon vous, quels sont les rôles respectifs de l'Etat et du secteur privé en matière de formation des adultes ? (MC, AR, MG & JG, ACPR, CK)

Annexe 2

Grille d'entretien avec des représentants du public dit peu qualifié

Pour les deux items retenus (1 et 2), il est indiqué à quelle question de recherche ils se réfèrent.

1. Pouvez-vous me raconter votre parcours après l'école obligatoire en termes de formation et d'emploi ? (⇒ question 1.1)
2. Si la personne n'a pas fait de formation continue (selon réponse à la question 1) : Pouvez-vous m'expliquer pour quelles raisons vous n'avez pas suivi de cours de formation continue ? (⇒ question 1.2)
3. Si vous aviez la possibilité de faire une formation avec un chèque de 500 francs, seriez-vous intéressé ?
4. Si oui à la question 3 : Quelles raisons feraient que vous seriez intéressé ?
Si non à la question 3 : Quelles raisons feraient que vous ne seriez pas intéressé ?
5. Si oui à la question 3 : Quels seraient vos souhaits et vos attentes par rapport à une éventuelle formation (domaine ou type de formation par exemple) ?

Annexe 3

Grille d'entretien avec la responsable du CAF à Genève

Tous les items correspondent à la question de recherche 2.2.

Information et contact avec la population

- Quels moyens ont été mis en place pour informer la population de l'existence du CAF ?
- Quels sont les canaux les plus efficaces dans la diffusion de l'information ?

Coûts

A combien se monte le budget annuel pour le CAF dans son fonctionnement actuel (frais administratifs, soutiens aux demandeurs, frais d'information, etc.) ?

Evaluation

- De manière générale, le CAF atteint-il les objectifs visés ?
- Quelle est le taux de participation à la formation continue du public faiblement qualifié ?
- Comment cette participation a-t-elle évolué depuis l'introduction du CAF ?
- Quelle est la proportion de formations achevées parmi toutes celles qui sont entreprises grâce au CAF ?

Annexe 4

Grille d'entretien avec le responsable des bons de formation aux CFF

Tous les items font référence à la question de recherche 2.2.

Généralités

- Depuis quand le système de bons de formation existe-t-il aux CFF ?
- Quels sont les objectifs poursuivis par la mise en place de ce système ?

Fonctionnement

- Ce système est-il destiné à tous les collaborateurs ?
- Quel est le montant maximum du chèque ?
- Les collaborateurs peuvent-ils le recevoir chaque année ?
- Pendant combien d'années de suite le chèque est-il attribué ?
- Concrètement, comment se fait le versement du montant à la personne ?
- Quels cours peuvent être choisis ?
- Par quels biais les collaborateurs sont-ils informés de cette possibilité de financer des cours ?

Evaluation

- Quelle est le degré général de satisfaction concernant les bons de formation ?
- Quel pourcentage global des employés fait appel à ce système ?
- Quels sont les collaborateurs qui profitent le plus de cette possibilité de financer des cours ?
- Quels domaines de formation sont les plus prisés ?

Curriculum Vitae

Lambert Marie 05.10.1981
Rte de Lully 19A Célibataire
1470 Estavayer-le-Lac (FR) Suisse
026/663.39.21
marie.lambert@bluewin.ch

FORMATION

- Etudes à l'Université de Fribourg 2001-2007
Branche principale : sciences de l'éducation, Prof. J.-L. Gurtner
1^{ère} branche secondaire (avec examen écrit) : psychologie générale et
pédagogique, Prof. J. Retschitzki
2^{ème} branche secondaire : éthique et philosophie politique, Prof. J.-C. Wolf
 - Maturité type B (latin/langues), Collège Ste-Croix, Fribourg 1997-2001
-

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

- Remplacements ponctuels d'enseignants au niveau primaire dès 2004
- Stage de six semaines à l'école-club Migros de Fribourg :
réalisation d'une étude sur les attentes et les besoins du public
en matière de formation professionnelle 2004
- Vendeuse dans un café-presse Naville à Estavayer-le-lac (FR) dès 2003
- Stage de six semaines au Centre éducatif et pédagogique (CEP)
à Estavayer-le-Lac : participation aux activités quotidiennes d'une
classe de développement, suivi des élèves, préparation de leçons 2002

