

JUIN 2020

CAHIER DE PROSPECTIVE DE L'IWEPS

N° 2

Tout au long de la vie ?
La formation des adultes en Wallonie : tendances,
enjeux et évolutions possibles

RÉSUMÉ

Selon la Déclaration de Politique régionale pour la législature 2019-2024, « *Le Gouvernement soutiendra l'insertion professionnelle et la formation en particulier aux métiers en demande (métiers en pénurie et métiers d'avenir) afin de continuer à améliorer le taux d'emploi et à réduire le taux de chômage wallon. [...] Le Gouvernement de Wallonie entend faire de la formation et du développement des compétences un pilier fondateur de son action. Il visera en particulier à offrir des formations qui débouchent sur des perspectives positives en termes d'emploi durable et de qualité [...]. Il veillera également à rencontrer les besoins existant sur le marché de l'emploi : les pénuries structurelles, les pénuries ponctuelles (au sein d'une ou de plusieurs entreprises), les demandes de formation massive dans un secteur déterminé* ». Cette Déclaration est en phase avec les orientations de la politique européenne en matière d'emploi et de formation. Ces orientations, explicitées par le Conseil européen en mars 2000 à Lisbonne, visent l'adaptation des systèmes de formation aux besoins de la société de la connaissance et le relèvement du niveau d'emploi.

L'action publique confère donc un rôle majeur à la formation pour le développement

socio-économique et la lutte contre le chômage. Ces trois dernières décennies ont d'ailleurs été marquées par l'essor du *lifelong learning* (apprentissage tout au long de la vie). Cet essor peut être mis en relation avec l'évolution des politiques publiques et l'avènement du modèle libéral-social, qui place la responsabilité de l'insertion dans le marché du travail sur l'individu. Ce modèle confie au système politico-institutionnel un rôle crucial dans la régulation et la promotion de la formation, considérée comme le moyen privilégié de lutte contre le chômage. Il s'agit d'agir sur l'employabilité et l'adaptabilité de la population active et sur l'amélioration de l'adéquation entre l'offre et la demande de travail.

Partant de la centralité de la formation dans le discours et l'action politique, le présent cahier identifie les enjeux prospectifs en la matière et présente des pistes d'évolutions futures possibles pour notre région. Pour ce faire, l'auteur s'appuie sur une méthodologie alliant analyse bibliographique et atelier prospectif exploratoire. Plusieurs objets en lien avec la formation d'adultes sont ainsi abordés : technologie, économie, politique, éducation, travail, idéologie.

COLOPHON

Auteur : **Jean-Luc Guyot** (IWEPS)

Ces travaux ne reflètent pas la position de l'IWEPS et n'engagent que leur auteur.

Édition : **Évelyne Istace** (IWEPS)

Création graphique : **Deligraph**
<http://deligraph.com>

Dépôt légal : D/2020/10158/9

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

IWEPS

Institut wallon de l'évaluation, de la
prospective et de la statistique

Route de Louvain-La-Neuve, 2
5001 BELGRADE - NAMUR

Tel : 081 46 84 11

Fax : 081 46 84 12

<http://www.iweps.be>

info@iweps.be

Remerciement

Ce Cahier de prospective de l'IWEPS n'aurait pu se réaliser sans la contribution de plusieurs intervenant.e.s.

Les étudiant.e.s du master en Sciences de l'éducation, option « Formation d'adultes » de l'Université de Louvain qui ont participé, le 19 octobre 2019, à notre atelier prospectif ont alimenté notre réflexion de manière indéniable et essentielle.

V. Calay, F. Claisse, M. Delpierre et R. Ritondo ont relu attentivement les versions intermédiaires du texte et ont émis des suggestions nombreuses et pertinentes pour la finalisation de celui-ci.

Les riches échanges que nous avons eus avec C. Mainguet ont généré certaines de nos hypothèses.

P. Dethier a contrôlé notre respect de l'orthographe et de la syntaxe.

E. Istace a veillé à ce que cette publication puisse voir le jour sous un format attractif.

S. Brunet, Administrateur général de l'IWEPS, a soutenu le projet avec enthousiasme et bienveillance. Il nous a également permis, par ses avis opportuns, d'améliorer nos analyses.

Que toutes et tous soient remercié.e.s.

Table des matières

REMERCIEMENT	3
1. INTRODUCTION.....	6
2. CONSTATS.....	8
2.1. Les adultes en formation : la Wallonie à la traîne ?	8
2.2. Une lecture systémique pour réfléchir à l'avenir.....	10
2.2.1. La composante « travail ».....	11
2.2.2. La composante « techno-économique ».....	12
2.2.3. La composante « enseignement, éducation et transfert de connaissances ».....	13
2.2.4. La composante politico-administrative.....	13
2.3. ... et un peu d'histoire aussi.....	15
2.3.1. Rétro(pro)spective : de l'éducation permanente à l'employabilité	15
2.3.2. Le rôle moteur de l'environnement politico-administratif.....	18
2.3.3. ... mais aussi des composantes « travail » et techno-économique de l'environnement	20
2.4. En Wallonie : deux particularités structurelles.....	20
3. ENJEUX.....	23
3.1. Les finalités et les contenus de la formation d'adultes.....	23
3.1.1. Formations d'adultes et limites de l'approche adéquationniste	23
3.1.2. Formations d'adultes et limites du référentiel de l'action publique	26
3.1.3. Formations d'adultes et nouvelles attentes.....	26
3.2. Inégalités sociales et reproduction.....	26
3.3. La gestion des coûts.....	28
3.4. Technologies, formation et politique socio-économique : un triptyque incontournable.....	29
3.4.1. Digitalisation, emplois et compétences.....	29
3.4.2. Digitalisation, compétences et gestion de l'organisation	29
3.4.3. Digitalisation, formation et redéploiement économique	30
3.4.4. Digitalisation et appariements.....	30
3.5. Technologies, savoirs et connaissances : synergies et concurrences.....	30
3.5.1. Le rapport à la formation	30
3.5.2. La concurrence entre opérateurs.....	31
3.5.3. Savoirs institutionnalisés et implications épistémologiques.....	31
3.6. Formation et marchandisation.....	31
3.7. Enseignement et formation : nouvelles articulations et besoins nouveaux.....	32

4.	PISTES POSSIBLES D'ÉVOLUTION	34
4.1.	Un renforcement du modèle adéquationniste rendu possible par la digitalisation...	34
4.2.	Vers l'individuation de la prise en charge de coûts de formation dans une société plus stratifiée	35
4.3.	La formation d'adultes comme outil de transition et d'innovation	36
5.	CONCLUSION	38
6.	BIBLIOGRAPHIE	39

1. Introduction

La Déclaration de Politique régionale pour la législature 2019-2024 stipule que « *le Gouvernement soutiendra l'insertion professionnelle et la formation en particulier aux métiers en demande (métiers en pénurie et métiers d'avenir) afin de continuer à améliorer le taux d'emploi et à réduire le taux de chômage wallon [...] Le Gouvernement de Wallonie entend faire de la formation et du développement des compétences un pilier fondateur de son action. Il visera en particulier à offrir des formations qui débouchent sur des perspectives positives en termes d'emploi durable et de qualité en particulier par une réforme de la formation en alternance Il veillera également à rencontrer les besoins existant sur le marché de l'emploi: les pénuries structurelles, les pénuries ponctuelles (au sein d'une ou de plusieurs entreprises), les demandes de formation massive dans un secteur déterminé* ».

Ce programme s'inscrit dans les orientations de la politique européenne actuelle en matière d'emploi et de formation, dont les axes prioritaires ont été explicités par le Conseil européen tenu en mars 2000 à Lisbonne. Il s'agit d'adapter les systèmes européens d'éducation et de formation aux besoins de la société de la connaissance et de relever le niveau d'emploi tout en améliorant la qualité. Pour les systèmes d'enseignement et la formation, trois objectifs majeurs sont fixés : en améliorer la qualité et l'efficacité, en faciliter l'accès pour tous et les ouvrir au monde extérieur (notamment au monde de l'entreprise).

L'action publique et le cadre institutionnel confèrent donc un rôle majeur à la formation dans la lutte contre le chômage. À ce niveau, ces trois dernières décennies ont d'ailleurs été marquées par le développement d'une rhétorique de plus en plus explicite sur le *lifelong learning* (apprentissage tout au long de la vie). Ce développement peut être mis en relation avec l'évolution des conceptions en matière de politiques publiques, correspondant au passage du modèle social-démocrate au modèle libéral-social, qui place la responsabilité de l'insertion dans le marché du travail sur l'individu. Ce modèle confie au système politico-institutionnel un rôle crucial dans la régulation de la formation continue, considérée comme le moyen privilégié de lutte contre le chômage, cette dernière étant centrée sur l'amélioration de l'adéquation entre l'offre et la demande de travail. Il s'agit d'agir, principalement par la formation, sur l'employabilité et l'adaptabilité de la population active.

Partant de cette centralité de la formation d'adultes dans l'action et le discours politique, le présent cahier se propose d'identifier les enjeux prospectifs qui concernent, à terme, notre région et de présenter des pistes d'évolutions futures possibles sous la forme de « proto-scénarios ». Pour ce faire, nous travaillerons en trois étapes.

Dans un premier temps, nous mènerons une analyse visant à identifier et à comprendre, sur la base d'une approche systémique et historique, les traits principaux de la situation de la formation d'adultes en Wallonie. Cette analyse se nourrira de l'examen de la littérature scientifique et de données statistiques.

Dans un deuxième temps, en nous appuyant sur les enseignements issus de la première étape, nous tenterons d'identifier les enjeux prospectifs inscrits dans cette situation. Cette tentative sera menée en nous appuyant sur les apports de la littérature et les résultats d'un atelier prospectif mené en octobre 2019 avec les étudiant.e.s du master en Sciences de l'éducation, option « Formation d'adultes » de l'Université de Louvain. Ce master est organisé en horaire décalé et s'adresse à des étudiant.e.s adultes qui, pour la majorité, sont déjà engagés dans la vie active.

Cet atelier poursuivait une finalité essentiellement **exploratoire**. Le dispositif n'avait pas la prétention de réaliser une identification exhaustive des enjeux mais d'amener des futur.e.s professionnel.le.s de la formation à cerner certains de ces derniers afin d'enrichir les éléments issus de l'analyse

bibliographique. Une approche plus exhaustive aurait nécessité le recours à un public plus large et plus diversifié, ce qui supposait la disponibilité de ressources que nous n'avons pas.

La méthode adoptée pour le travail en atelier a été relativement simple. Les 45 participants ont été répartis en 7 sous-groupes. Il a été demandé à chaque sous-groupe d'identifier deux objets (dynamiques, situations, évolutions...) susceptibles de constituer un point de tension ou un enjeu pour la Wallonie à l'horizon 2035. Pour chaque objet, il était demandé d'en préciser le contenu, le processus à l'origine de la tension et la nature principale de l'objet (économique, technologique, politique, pédagogique...). Les résultats de chaque sous-groupe ont ensuite été présentés et discutés en séance. Cette présentation a fait l'objet d'un enregistrement. Le tout s'est déroulé sur quatre heures.

La dernière étape visera à proposer quelques pistes de évolution possible pour l'avenir. Elle tirera profit des éléments mis en exergue au cours des deux premières étapes.

À l'issue de ce travail, notre volonté n'est pas de clore un débat mais plutôt d'ouvrir une réflexion sur un objet en plein essor, qui occupe, au niveau régional, une place centrale dans l'action publique et qui mobilise un grand nombre d'acteurs, publics et privés, collectifs et individuels.

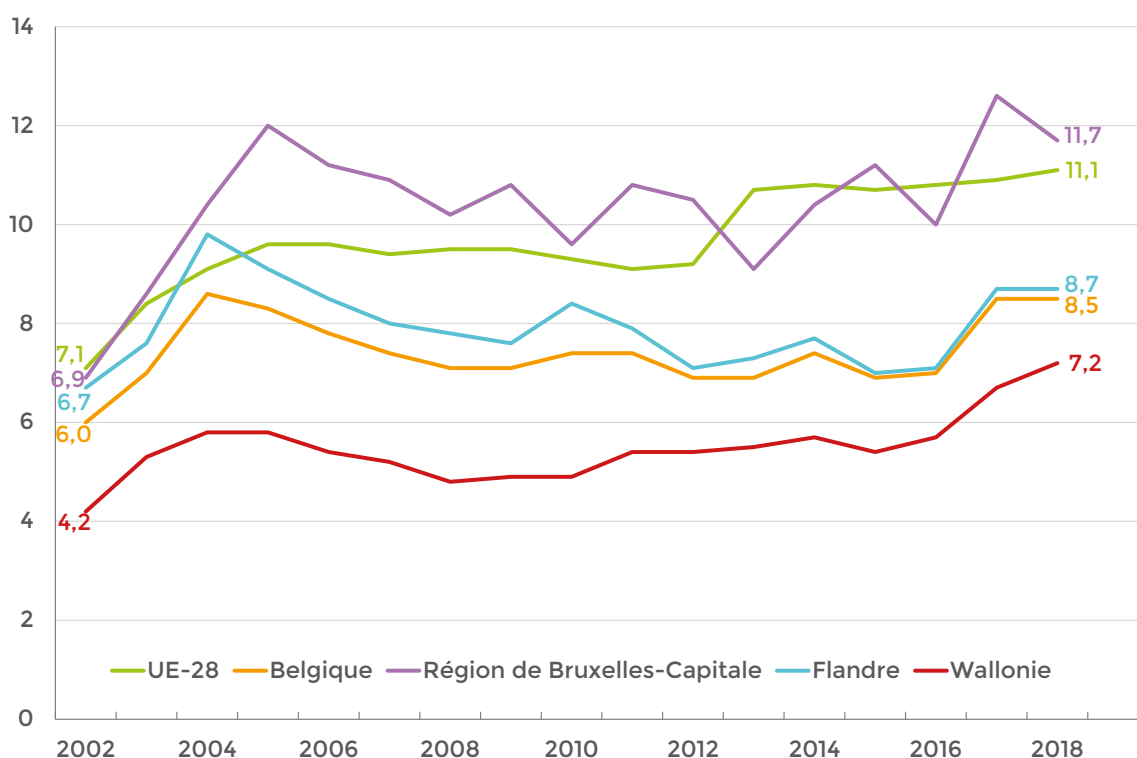
2. Constats

2.1. LES ADULTES EN FORMATION : LA WALLONIE À LA TRAÎNE ?

La stratégie « Education et Formation 2020 » de l'Union européenne s'est fixé comme objectif un taux de participation des adultes à l'enseignement et la formation continue de 15 % à l'horizon 2020¹. Le taux moyen pour les 28 pays de l'Union, estimé à partir des résultats de l'Enquête européenne sur les Forces de Travail (EFT), a progressé de 4 points de pourcentage en 15 ans, pour atteindre 11,1 % en 2018². Qu'en est-il en Wallonie ?

Comparativement aux observations réalisées pour l'ensemble de l'Union européenne, on constate, pour notre région, à la fois un niveau plus bas et une augmentation un peu plus faible du taux de participation des adultes à l'enseignement et à la formation (de 4,2 % en 2002 à 7,2 % en 2018). Par ailleurs, les taux observés dans les deux autres régions du pays s'élèvent en 2018 à 8,7 % en Flandre et 11,7 % à Bruxelles. L'augmentation observée entre 2016 et 2017 doit cependant être analysée avec prudence au vu d'importants changements méthodologiques apportés à l'enquête EFT en 2017.

Graphique 1 : Taux de participation des 25-64 ans à l'enseignement et à la formation



Sources : Eurostat et Statbel – Enquête sur les Forces de Travail, 2002 à 2018 (Moyenne annuelle) ; Calculs : IWEPS

En 2018, 7,2 % des Wallons âgés de 25 à 64 ans ont déclaré avoir participé à des cours ou des formations. Ce taux est plus élevé pour les femmes (7,7 %, contre 6,8 % pour les hommes). D'importantes différences s'observent selon le statut BIT³ et le niveau de diplôme : les taux de

¹ Source : https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_fr

² Source : <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/education-formation-adultes-25-64-ans/donnees-regionales-disponibles-au-01-12-2019>.

³ Le Bureau international du Travail considère « en emploi » la personne en âge de travailler qui, au cours de la semaine de référence, a effectué un travail rémunéré d'au moins une heure. Est considérée « au chômage » la personne sans emploi qui est disponible pour occuper un emploi dans les 15 jours et a cherché activement un emploi dans le mois précédant l'enquête, ou qui a trouvé un emploi commençant dans moins de trois mois. Les personnes ne répondant pas à ces critères sont

participation à l'enseignement et à la formation sont plus élevés pour les personnes au chômage (11,0 %) ou inactives (7,8 %) que pour les personnes en emploi (6,7 %). Le taux augmente avec le niveau d'enseignement : moins de 3 % pour les personnes ayant au plus un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur (niveau bas), 5,4 % pour les diplômés de l'enseignement secondaire supérieur (niveau moyen), et 11,9 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur (niveau haut). Les 25-49 ans suivent plus fréquemment une formation que les 50-64 ans.

Encadré 1 : Quelques définitions...

1. L'**OCDE** entend par **formation professionnelle continue pour adultes** « tous les types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par les employeurs ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes. Toutes les activités organisées et systématiques d'enseignement et de formation auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles dans le cadre de leur emploi du moment ou dans la perspective d'un emploi futur, pour améliorer leur salaire et/ou leurs possibilités de carrière dans l'emploi qu'ils occupent ou dans un autre et, d'une façon générale, pour augmenter leurs chances d'avancement et de promotion. » (OCDE, 1997 : 206).
2. Le Conseil de l'éducation et de la formation en Belgique retient la définition européenne du **programme Leonardo** : la formation professionnelle continue recouvre « toute formation professionnelle entreprise par un travailleur – personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants – au cours de sa vie active » (Conseil de l'éducation et de la formation, 1999 : 4).
3. La **formation professionnelle continue développée par/dans les entreprises** renvoie à l'ensemble des dispositifs de formation proposés aux travailleurs – effectifs ou potentiels – de l'entreprise à des fins de développement de leurs compétences professionnelles, en lien avec l'activité actuelle ou future de l'individu ou de la firme. Elle s'adresse donc aux personnes ayant terminé (ou interrompu prématurément) leur parcours scolaire initial et désireuses de compléter leurs savoirs et savoir-faire par des compétences additionnelles. (Banque Nationale de Belgique, 2016 : 19).
4. Selon l'article 1^{er} du décret du 17 juillet 2003, une organisation d'**éducation permanente** a pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes...
 - une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
 - des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
 - des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

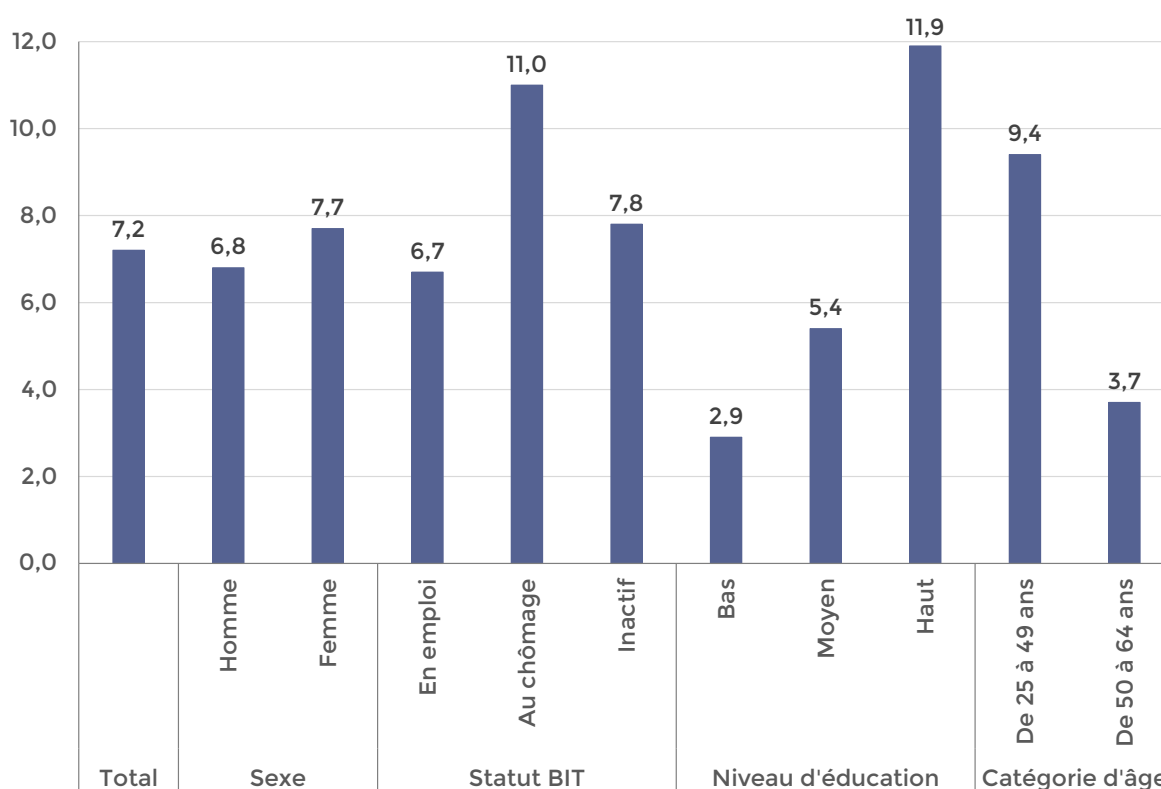
Les associations d'éducation permanente des adultes travaillent donc à développer les capacités de citoyenneté active et la pratique de la vie associative. Historiquement, l'enracinement de l'éducation permanente, en tant que concept et démarche culturelle, se trouve dans l'**éducation populaire**, qui a joué un rôle d'émancipation culturelle et sociale des travailleurs à partir des années 1920. Dans le contexte de la loi des huit heures, ont été votés les arrêtés royaux de 1921 et 1925 relatifs à ce qu'on qualifiait alors d'"œuvres complémentaires à l'école". Actuellement, dans le cadre du nouveau décret, adopté en

inactives.

2003, l'éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles reste spécifique dans l'espace européen, par sa démarche, par son inscription dans le champ de la culture et par la politique de reconnaissance et de soutien structurel par les pouvoirs publics (<http://www.educationpermanente.cfwb.be/>). Dans une certaine mesure, le **parcours d'intégration** s'inscrit dans la même logique. Son objectif est en effet d'accueillir et d'accompagner les nouveaux résidents étrangers de Wallonie, de les aider à acquérir les connaissances de base sur le fonctionnement de la société et des relations sociales en Belgique et de faciliter leur intégration sur le territoire. (<http://actionsociale.wallonie.be/integration/parcours-integration-primos-arrivants>).

Ces différents chiffres indiquent donc, d'une part, qu'en Wallonie, le niveau de participation des adultes à l'enseignement et la formation est plus bas et connaissent une progression moins importante que le taux moyen européen et, d'autre part, que l'intensité de la participation varie selon les caractéristiques socio-économiques.

Graphique 2 : Taux de participation à l'enseignement et à la formation des 25-64 ans en Wallonie (2018)



Sources : Statbel – EFT, 2018 ; Calculs : IWEPS

2.2. UNE LECTURE SYSTÉMIQUE POUR RÉFLÉCHIR À L'AVENIR...

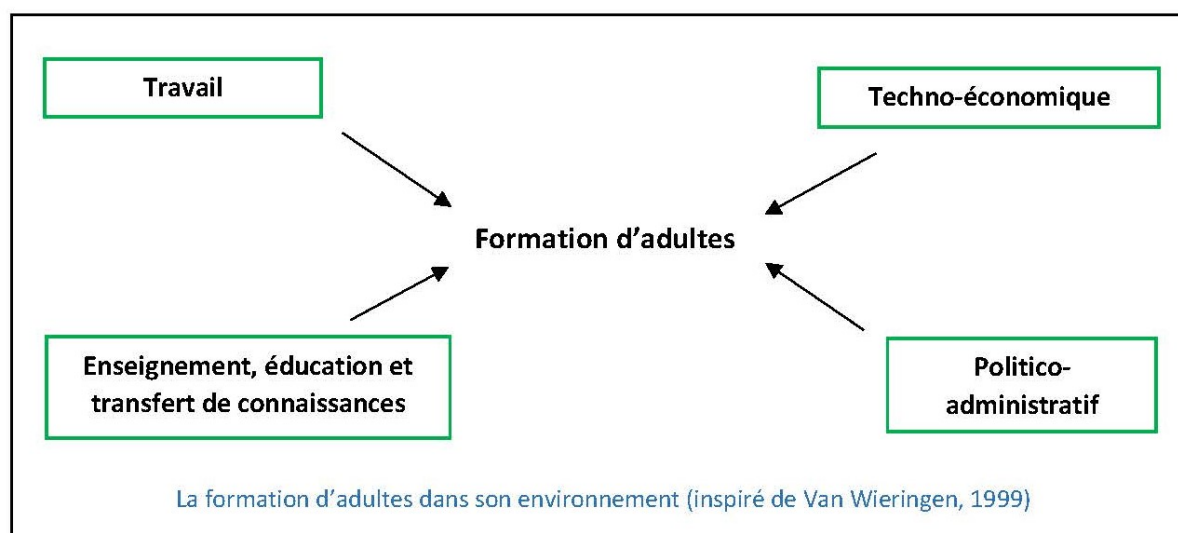
À propos de la prospective, Godet (2007 : 5) écrit que « *la recherche des futurs possibles et le choix des options stratégiques doivent s'accompagner d'un minimum de méthode et s'appuyer sur des outils qui, même s'ils se doivent de rester simples et appropriables, imposent des contraintes de cohérence et d'analyse systémique* ». Dans cette perspective, il s'agit de prendre en compte la

complexité de la réalité, ce qui impose au chercheur l'adoption d'une posture systémique⁴ et le refus de tout réductionnisme analytique.

Cette conception du travail prospectif est exigeante mais elle aide à la compréhension, en faisant intervenir les apports de différentes disciplines scientifiques, le phénomène sous analyse à la lumière des interactions que celui-ci entretient avec les composantes de son environnement et de l'évolution de celles-ci. Cette compréhension constitue une condition *sine qua non* pour identifier les tendances pouvant conduire à des futurs possibles.

Nous n'avons pas, ici, ni la prétention ni les moyens de finaliser une telle analyse systémique pour ce qui est de la formation d'adultes. Néanmoins, il est possible d'envisager, de prime abord, les principaux éléments constitutifs de l'environnement du système de la formation d'adultes avec lesquels ce dernier entretient des interactions fortes. Pour ce faire, nous aurons recours à la proposition de Van Wieringen (1999 : 158), qui identifie quatre composantes pour cet environnement. Ces composantes sont interdépendantes et influencent l'évolution de la formation des adultes. La proposition de Van Wieringen peut s'appliquer à la Wallonie et elle nous aidera à identifier les tendances qui caractérisent notre région et, par là, les enjeux prospectifs dont elles sont porteuses.

Figure 1 : La formation d'adulte dans son environnement



2.2.1. La composante « travail »

Sont visés ici le mode d'organisation du travail dans la société et l'économie, l'état du marché de l'emploi, la situation de la population active, notamment ses effectifs et sa structure, aux modalités de gestion des ressources humaines, la valeur symbolique du travail dans la société...

Actuellement, cette composante présente plusieurs caractéristiques qui ne sont pas sans effet sur le domaine de la formation des adultes : vieillissement de la population, développement de l'accès des femmes à l'ensemble des fonctions, précarisation, mise en concurrence des salariés au niveau international, éclatement du temps et de la temporalité de travail, niveau moyen de qualification en

⁴ En sciences du vivant et en sciences sociales, cette posture suppose qu'on aborde l'objet d'analyse comme un ensemble structuré d'éléments irréductibles à la somme de ses composantes, celles-ci interagissant entre elles selon certains principes ou certaines règles. Cet ensemble est supposé être dynamique, délimité (possibilité d'identifier les critères d'appartenance au système) et remplir une mission ou des fonctions. Afin de se pérenniser et de s'adapter, cet ensemble doit procéder à des échanges (intrants, extrants) avec ses environnements. Ainsi de manière simultanée, un système d'un certain niveau de complexité est transformé par son environnement en même temps qu'il le transforme. Pour plus de détails, consultez, par exemple, Lugan (2006).

hausse, développement de nouvelles formes de travail (par exemple, les *new ways of working*⁵), substitution d'un volant de la main-d'œuvre par des dispositifs techniques (robotisation et digitalisation), taux de chômage élevés qui perdurent dans certaines régions, redistribution des lieux de production... Ces différents phénomènes impliquent des « ajustements » au niveau de la main-d'œuvre en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, adaptations réalisables par le recours à la formation et à l'enseignement.

Les situations concrètes varient suivant, notamment, le type d'entreprises, le secteur d'activités, l'espace géographique, les métiers et les postes de travail considérés. Dès lors, les articulations entre, d'une part, les formes d'organisation et les modalités du travail et, d'autre part, l'orientation et les contenus de la formation continue sont multiples et protéiformes. Ces articulations sont souvent très fortes, que ce soit dans les secteurs et les métiers où la spécialisation de la main-d'œuvre va grandissant ou dans ceux où de nouveaux types de compétences, plus transversales, sont requises. Il s'agit, dans certains cas, de compétences non techniques : capacité de travailler de manière coopérative et agile, de gérer l'imprévu, de comprendre, sélectionner et transmettre les informations pertinentes et d'appréhender l'entreprise dans sa globalité technique et organisationnelle, compétences cognitives, qualités morales, relationnelles ou sociales...

L'influence de cette composante « travail » sur le système de la formation s'exprime aussi via des dynamiques impliquant également la composante « politico-administrative » de ce dernier. La formation d'adultes est, de fait, considérée comme un instrument essentiel dans le cadre d'une politique de (re)développement économique et de lutte contre un chômage qui, dans de nombreuses régions européennes, se maintient à des niveaux élevés et semble être devenu structurel.

2.2.2. La composante « techno-économique »

Les innovations technologiques et leur application dans l'appareil de production nécessitent et induisent, elles aussi, des logiques d'adaptation des qualifications techniques et des compétences. L'importance grandissante de la formation professionnelle des adultes peut, dans une certaine mesure, être interprétée comme une réponse à l'évolution du sous-système technique : l'adoption de nouvelles technologies dans l'entreprise requiert que la main-d'œuvre soit en capacité d'utiliser celles-ci et soit, par conséquent, formée et socialisée en ce sens. En amont, on peut aussi considérer que la formation, tout comme l'enseignement, contribue à la mise en place des conditions, notamment cognitives et culturelles, permettant l'implémentation de ces nouvelles technologies⁶.

L'impact des technologies concerne aussi les modalités des apprentissages. Pour les opérateurs de formation, le développement des NTIC autorise en effet la mise en œuvre de nouveaux processus de transfert de connaissances, qui permettent un éclatement temporel et spatial de celui-ci, ainsi que de nouvelles échelles pour les activités de formations. Nous pensons, notamment, au *e-learning*, avec les tutoriels en ligne, les plateformes d'apprentissage en ligne permettant de créer des communautés d'apprentissage autour de contenus et d'activités, l'apprentissage et le tutorat à distance par internet... À ce niveau, la crise sanitaire de 2020 et les mesures de confinement qui l'ont accompagnée ont imposé un recours sans précédent à ces dispositifs et un investissement massif des acteurs individuels et organisationnels de l'éducation et de la formation dans ces derniers.

Sur le plan économique, le développement de nouveaux modes de localisation et d'organisation de la production affecte la formation continue. La plus grande mobilité géographique d'une partie des activités industrielles ne s'accompagne pas forcément d'une disponibilité uniforme des

⁵ À ce sujet, consultez, par exemple, Van Meel (2011) et Demerouti *et al.* (2014).

⁶ À ce sujet, consultez, notamment Schürch (2004) et Bobillier-Chaumon (2013).

compétences et des qualifications dans les espaces d'implantation potentiels. La formation se présente alors comme un outil de « mise à niveau » de la main-d'œuvre dans la zone d'accueil. Dans ce cadre, elle peut constituer un axe stratégique en matière de politique d'attractivité pour les entreprises et pour les investisseurs.

En outre, la formation des adultes génère directement une activité économique. De fait, son essor, au niveau tant des discours que des pratiques, se traduit par le développement de nouvelles offres de formation et de nouveaux marchés de produits et de services didactiques (supports pédagogiques, didacticiels, dispositifs de certifications des acquis de formation, coaching...), qui constituent autant de sources de revenus pour leurs producteurs.

2.2.3. La composante « enseignement, éducation et transfert de connaissances »

On peut difficilement envisager la formation des adultes indépendamment de certaines des tendances actuelles qui caractérisent le monde de l'enseignement proprement dit : « professionnalisation » du corps enseignant, personnalisation de l'enseignement, notamment grâce à l'intégration des NTIC dans les dispositifs pédagogiques, modularisation des contenus, reconnaissances et validation d'acquis extra-scolaires (principalement dans l'enseignement supérieur pour ces deux points), émergence de nouvelles offres et de nouveaux contenus, importance de l'approche par compétences, adoptions de nouveaux médias pour la diffusion et le partage des connaissances, assignations de missions nouvelles, perte du monopole de la transmission des connaissances, injonction à la remise de comptes (*accountability*) et à l'adhésion aux préceptes de la « Nouvelle gestion publique » (*New Public Management*), décentralisation des décisions au niveau local (établissements, bassins, zones...), pilotage par objectifs, pression sur les moyens financiers, échec des tentatives d'instauration de la mixité sociale...

Notons également la montée en puissance d'une conception instrumentale de l'école, au service des attentes de l'économie. En effet, dans l'environnement de la formation d'adultes, la composante « techno-économique » et la composante « enseignement, éducation et transfert de connaissances » semblent, depuis plusieurs décennies, intensifier leurs échanges. Cependant, ceux-ci ne sont pas symétriques. L'influence des acteurs économiques dans le champ de la recherche et de l'enseignement apparaît de plus en plus marquée, qu'il s'agisse de la définition des orientations du travail scientifique et des modalités pratiques de sa réalisation ou de la définition des curriculums, des contenus de programme, voire des objectifs intrinsèques de l'enseignement. En revanche, l'école et la recherche universitaire apparaissent comme ayant peu de prise sur le domaine économique. Une dynamique similaire se vérifie en ce qui concerne la formation continue, actuellement supposée intégrer au mieux les besoins des entreprises et de l'activité économique⁷.

2.2.4. La composante politico-administrative

Cette composante renvoie au cadre institutionnel et à la gestion publique. De nombreux analystes, dont, notamment, pour la Belgique francophone, Tanguy (1998), Maroy (1998, 2000), Conter et Maroy (1999), Delcourt (2006) ou bien encore Jacoby et Loriaux (2015), mettent en évidence que, depuis le début des années 1990, l'attention portée sur la formation continue est de plus en plus marquée, et ce à tous les niveaux de pouvoir, de la Commission de l'Union européenne aux Régions, en passant par le niveau fédéral. Selon ces auteurs, cette attention grandissante peut être mise en relation avec l'évolution des conceptions politiques et idéologiques et avec un véritable changement de référentiel des politiques publiques, survenu au cours des années 1990. Ce changement de référentiel a eu un impact fondamental sur la formation pour adultes car il a fait de celle-ci l'axe

⁷ Voir, à ce sujet, par exemple, les attentes de l'Union wallonne des entreprises : <https://www.uwe.be/enseignement-et-formation-priorite-des-entreprises/>

principal des politiques de l'emploi en Europe. Nous y reviendrons.

Encadré 2 : Le concept de référentiel d'action publique

Ce concept s'inscrit dans une perspective d'analyse de l'action publique qui s'est développée depuis les années 1990 : l'analyse cognitive des politiques publiques. Pour les promoteurs de cette approche, les politiques publiques ne sont réductibles ni à des espaces de confrontation entre acteurs mobilisés par leurs intérêts spécifiques ni à de simples processus de prises de décisions et de gestion de ressources. Elles doivent également être considérées comme le lieu où une société donnée construit son rapport au monde. Elles doivent être analysées comme des processus à travers lesquels vont être élaborées les représentations qu'une société élabore pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu. Une politique publique, comme l'indiquent Jobert et Muller (1987 : 47), renvoie à « une image sociale, c'est-à-dire une représentation du système sur lequel on veut intervenir » (Jobert, Muller, 1987 : 47).

L'élaboration d'une politique publique s'articule avec la construction d'une représentation, d'une image de la réalité sur laquelle il s'agit d'intervenir. Cette image cognitive sera le référent sur lequel les acteurs organisent leur perception/conception du problème, confrontent leurs solutions et déterminent leurs propositions d'action. Cette représentation du monde est le « **référentiel** » d'une politique. Ainsi, les propositions que l'on pourra faire en matière, par exemple, de politique de lutte contre la pauvreté dépendront de la représentation que l'on se fait de ce phénomène et de ses conséquences, des processus qui en sont à l'origine, des solutions à privilégier... Comme le précise Muller (1995 :159, cité par Conter et Mainguet, 2010), « chaque politique est porteuse à la fois d'une idée du problème (le problème agricole, le problème de l'exclusion...), d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle contribue à faire exister (les exclus...) et d'une théorie du changement social ».

Schématiquement, selon Jobert (1995), le référentiel intègre trois dimensions : cognitive (interprétation causale des problèmes), normative (définition des valeurs à respecter lors de leur résolution) et instrumentale (définition des principes d'action en fonction de l'interprétation et des valeurs). Il peut être défini « comme un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques qui structurent la scène des politiques publiques et comme un ensemble de recettes éprouvées qui sont censées permettre de répondre aux problèmes jusqu'ici non résolus » (Maroy, 2000 : 25).

Par ailleurs, le concept de référentiel permet d'interpréter les changements de l'action publique grâce à la distinction qu'il fait entre référentiel global et référentiel sectoriel. Le premier vise la représentation qu'une société élabore de son rapport au monde à une époque donnée. Autour de cette représentation générale vont s'organiser et se structurer les représentations sectorielles qui forment les référentiels sectoriels. Ainsi, comme le résume Conter et Mainguet (2010 : 278), « si un référentiel global de marché, inspiré de principes néolibéraux, anime nos sociétés occidentales depuis le début des années 1980, les différents secteurs de politiques publiques vont être structurés par des référentiels plus spécifiques (référentiel d'incitation dans le domaine des politiques de l'emploi, par exemple) ». Pour Muller (2019 : 238), la question centrale est celle du rapport global-sectoriel car elle autorise l'analyse des pressions que les mutations du référentiel global exercent sur les acteurs des politiques sectorielles en mettant à mal les cadres cognitifs et normatifs qui structurent une politique à un moment donné.

En outre, le référentiel ne peut être envisagé comme un discours explicité, formalisé et cohérent qui ferait consensus. Il s'agit d'un champ des possibles au sein duquel des débats peuvent s'exprimer, notamment en ce qui concerne la dimension instrumentale. De plus, l'élaboration des représentations procède par sédimentation : les compromis passés et les représentations plus récentes, parfois en contradiction, sont intégrés ensemble, suivant un processus dialectique. Un référentiel se compose donc d'un noyau dur formé des convictions partagées et de stratégies, qui peuvent être davantage sujettes à débat. Enfin, l'insistance sur la dimension cognitive des politiques

ne réduit pas les approches cognitives à des « approches par les idées » ; elles invitent, au contraire à prendre en compte les intérêts (qui s'expriment à travers des idées) et les institutions.

2.3. ... ET UN PEU D'HISTOIRE AUSSI

En prospective, considérer l'objet d'étude à la lumière de son évolution passée présente un intérêt indéniable. La rétrospective contribue non seulement à l'identification des enjeux, des tensions, des tendances et des ruptures qui ont concerné cet objet mais également la détection de nouvelles évolutions émergentes. Elle constitue donc un outil des plus utiles pour l'élaboration d'un cadre de compréhension de l'objet prospectif et pour la construction de ses futurs possibles. Il convient cependant de veiller à ne pas se cantonner aux tendances observées dans le passé et à ne pas perdre de vue l'ouverture du champ des possibles.

Considérons, dès lors, les grandes étapes de l'évolution de la formation d'adultes au cours des dernières décennies et tentons d'identifier les forces à l'origine de cette évolution.

2.3.1. *Rétro(pro)spective : de l'éducation permanente à l'employabilité*

Comme l'indique Mahieu (2015), au fil du temps, la formation d'adultes a connu des formes et des finalités diversifiées qui lui confèrent un caractère polymorphe. Ce polymorphisme n'est pas totalement séquentiel : à un même moment historique ont pu coexister des formes et des finalités différentes. Il n'est pas primordial de retracer l'évolution complète de celles-ci mais il est intéressant d'en tracer les dernières étapes : cet exercice nous permettra, par la suite, d'identifier les phénomènes qui ont influencé le système de la formation pour en arriver à sa forme actuelle. Pour ce faire, le travail de Monville et Léonard (2008) nous sera des plus utiles. Nous en reprenons ici les grandes lignes.

Des années 1950 aux années 1970, la formation est considérée comme un bien collectif et un droit pour tous. Sa démocratisation et son accessibilité constituent un objectif politique, en accord avec les idéaux d'émancipation sociale et d'égalité des chances entre les groupes sociaux alors en vigueur. Les conceptions de « seconde chance » et de « reconversion » sont alors dominantes. Il s'agit d'élargir l'accès de chacun à la formation, notamment de type promotion sociale, considérée comme permettant d'obtenir un diplôme tout en demeurant engagé dans la vie active ou encore d'accéder à une promotion professionnelle.

Parallèlement, à la fin des années 1950, une attention particulière pour les questions de mobilité professionnelle et de reconversion émerge. Avec la restructuration de secteurs majeurs de l'économie d'alors, un projet de formation accélérée permettant aux travailleurs (soumis à un risque de chômage) d'opérer une transition de qualification ou une transition sectorielle est promu. Peu à peu, cette question de la reconversion s'inscrit dans un contexte économique où le chômage qui s'installe est appréhendé en termes de pénuries d'emploi mais le principe de structuration de l'offre de formation devient progressivement celui de l'adéquation à l'emploi.

Dans les années 1960, si l'éducation permanente (ou l'éducation des adultes) vise l'épanouissement personnel et fait office d'école de la seconde chance, la thématique de la formation professionnelle continue émerge, répondant à d'autres objectifs : un objectif social (favoriser par une formation à un métier le reclassement des demandeurs d'emploi) et un objectif économique (répondre aux besoins de main-d'œuvre des employeurs). Peu à peu, ce second objectif prend le dessus. L'adaptation des caractéristiques de la main-d'œuvre aux transformations du travail impliquées par les changements économiques et techniques est mise à l'avant-plan. Cependant, l'objectif économique (résorption du décalage entre l'offre et la demande de travail)

et l'objectif social (reclassement des chômeurs et amélioration de la position des travailleurs sur le marché du travail) demeurent articulés.

La forte croissance du chômage **dans les années 1970** pose le problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Les formations visant la transition professionnelle des jeunes ou la réinsertion sociale et professionnelle des personnes sans emploi se développent.

Du début des années 1970 à la moitié des années 1980, la formation pour adultes connaît trois évolutions : l'extension des actions de formation, la diversification des actions et des publics, et la dissociation des objectifs originaires. Elle connaît une croissance et un développement de ses activités, ce qui se traduit par la diversification de l'offre de formation sur le plan des publics et sur le plan des contenus. La conception de la formation, comme vecteur d'épanouissement personnel puis comme outil de réinsertion, s'estompe dans les années 1980, marquées par un chômage persistant. Les politiques de l'emploi se conçoivent de plus en plus en termes de politiques contre le chômage et la formation y occupe une place importante.

Par la suite, l'évolution des moyens de production et de l'organisation du travail, les mutations technologiques et la massification de l'enseignement initial sont source de pressions sur les travailleurs et sur les entreprises. Dans un contexte de pénuries d'emploi, l'accès au marché du travail s'avère plus difficile. Les entreprises doivent s'adapter et s'ajuster, notamment en termes de recrutement d'une main-d'œuvre qualifiée. Dès lors, le développement des qualifications de la main-d'œuvre apparaît comme une obligation et est encouragé par les pouvoirs publics, en priorité pour l'insertion des jeunes sur le marché du travail et la réintégration professionnelle des chômeurs de longue durée.

L'intérêt de la formation se renforce encore **dans les années 1990**, notamment, comme l'expliquent Monville et Léonard, en raison du rôle accru des compétences, de l'obsolescence des savoirs dans une économie basée sur l'innovation, où les besoins de nouvelles connaissances sont permanents, de la transformation du tissu industriel et des modèles organisationnels, et des innovations technologiques.

Au niveau des institutions européennes, face aux deux problèmes, non indépendants l'un de l'autre, que sont la persistance d'un taux de chômage élevé et la détérioration de la position relative des non qualifiés sur le marché du travail, la formation continue devient une priorité et la nécessité de mettre en œuvre des politiques coordonnées au niveau européen apparaît de plus en plus évidente. Elle se concrétise avec la formulation par le Conseil européen, en **1997**, des **Lignes directrices pour l'Emploi**. Depuis 1998, chaque État membre doit intégrer les lignes directrices pour l'emploi dans sa politique nationale.

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne souligne la nécessité d'adapter des systèmes européens d'éducation et de formation aux besoins de la société de la connaissance et celle de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Il invite les États membres, le Conseil et la Commission à viser un accroissement annuel substantiel de l'investissement par tête en capital humain. Parallèlement à l'emploi, la **stratégie de Lisbonne** fixe trois objectifs majeurs pour l'enseignement et la formation dans l'Union européenne :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation ;
- faciliter l'accès de tous aux systèmes d'éducation et de formation ;
- ouvrir les systèmes d'éducation et de formation au monde extérieur (notamment au monde de l'entreprise).

En consacrant, d'une part, l'employabilité, visant à doter les chômeurs des compétences requises par les employeurs, et, d'autre part, l'adaptabilité, visant le renouvellement permanent des compétences à travers l'apprentissage tout au long de la vie, la politique européenne de l'emploi accorde donc à présent une place prioritaire à la qualification et aux compétences et investit la formation des adultes d'une fonction majeure.

Encadré 3 : La formation des adultes : les parties en présence

Les acteurs ayant un intérêt dans les activités de formation pour adultes relèvent de différentes catégories. Les bénéficiaires de la formation communément identifiés comme tels sont les apprenants (travailleurs, demandeurs d'emploi ou inactifs) et les entreprises. Les enjeux de la formation dépassent le cadre de la relation travailleur- employeur, les partenaires sociaux (de par leur rôle central dans l'organisation du marché du travail) et les pouvoirs publics (étant donné leurs objectifs sociétaux) jouent également un rôle. Enfin, les opérateurs de formation, tant privés que publics, constituent aussi une catégorie spécifique.

Parallèlement, d'autres organisations internationales, dont l'**OCDE**, la **Banque mondiale** et l'**UNESCO**, développent cet argumentaire, qui cristallise la relation entre formation et enjeux du travail, entre emploi et croissance économique et qui répond également aux préoccupations issues des perspectives du vieillissement de la population active. La mise à niveau des compétences est en effet considérée comme une condition importante de l'amélioration des perspectives d'emploi des seniors.

Les orientations européennes sont traduites dans les textes et projets nationaux, accordant à la formation continue un rôle central. Le déploiement de l'offre de formation et des objectifs qui lui sont assignés s'appuie sur l'intervention de l'État (réglementation et intervention financière) et certaines initiatives sectorielles ou émanant des entreprises. Cette intervention est également légitimée par la rhétorique développée par les organismes (para-)publics (voir encadré 3).

Aujourd'hui, la formation continue (ou l'apprentissage à tout âge, le *lifelong learning*) est donc conçue comme un instrument permettant aux travailleurs d'améliorer leurs compétences et leur capacité à produire afin de s'adapter aux nouvelles exigences des mutations technologiques et organisationnelles en cours. Cette conception se traduit par une obligation sociale : celle de se former en permanence et de se montrer « employable ».

Encadré 4 : La formation : le rôle des Pouvoirs publics selon la Banque Nationale de Belgique

Si les pouvoirs publics ont un rôle préventif essentiel à jouer dans l'encadrement de l'éducation initiale, de façon à assurer à chaque individu - quel que soit le milieu social dont il est issu - les meilleures chances de succès dans sa scolarité et son intégration au marché du travail, une intervention - ciblée et limitée - des pouvoirs publics dans la politique de formation continue se justifie également à différents niveaux :

- *en permettant l'adéquation entre les compétences offertes et les compétences requises, la formation continue est en effet un moyen de lutter contre le chômage structurel (reconversion de demandeurs d'emploi issus de branches d'activité en déclin, (ré)insertion des demandeurs d'emploi de longue durée), de contribuer à la restauration/au maintien de l'employabilité et de sécuriser les trajectoires individuelles ;*
- *en préservant le capital humain de l'obsolescence, elle contribue au maintien et au développement de l'activité et de la compétitivité des entreprises, et donc à la création de richesse et au maintien et/ou à l'accroissement du taux d'emploi ;*

- dans un environnement économique et sociétal en mutation constante, elle permet de gérer les conséquences des changements sur le marché du travail avec plus de souplesse.

La persistance d'un chômage de masse, qui touche particulièrement certains publics fragilisés, renforce la nécessité d'adapter les compétences des citoyens aux emplois d'aujourd'hui, qu'il s'agisse de ramener vers le marché du travail les personnes qui en sont très éloignées, de faciliter les restructurations économiques ou encore de pourvoir les emplois touchés par des pénuries de main-d'œuvre.

Dans aucun cas l'intervention des pouvoirs publics ne doit cependant se substituer à celles des bénéficiaires directs de la formation (apprenants, entreprises) ; elle doit au contraire viser à stimuler et à orienter les actions de ces derniers, de sorte qu'ils réalisent les efforts de formation qu'ils n'auraient pas entrepris spontanément en l'absence de cette intervention.

Dans ce cadre, l'action des pouvoirs publics peut prendre différentes formes, notamment celle d'une contrainte réglementaire (par exemple, la mutualisation obligatoire de certaines ressources financières en vue de répondre à des besoins spécifiques), d'une intervention financière (par exemple, la subvention de certaines activités ou de certains bénéficiaires) ou de la formalisation d'objectifs collectifs déterminés en fonction des priorités économiques et sociales.

Extrait de Banque Nationale de Belgique, 2016 : 30

2.3.2. *Le rôle moteur de l'environnement politico-administratif...*

Au vu de la trajectoire historique qui vient d'être brièvement retracée, il ressort que l'évolution de l'environnement politico-administratif a joué un rôle majeur pour ce qui est de la dynamique du champ de la formation d'adultes. Plus précisément, on peut, à l'instar de Maroy (2000), affirmer que le changement de référentiel des politiques publiques constitue sans doute un facteur principal d'évolution pour la formation d'adultes dans l'ensemble des pays de l'Union européenne. L'impact de ce changement est des plus notables car il se traduit à la fois par l'importance centrale dorénavant accordée à la formation, notamment en tant qu'instrument de politique de lutte contre le chômage et de politique de développement économique, et par la recomposition du système de formation dans le sens d'une régulation, d'une unification et d'une institutionnalisation de celui-ci⁸.

De fait, le passage du référentiel d'action publique « social-démocrate » au référentiel « libéral-social »⁹ constitue une véritable tendance lourde qui impacte très fortement le domaine de la formation des adultes en modifiant la conception de ce qu'est « la personne active » (Franssen, 2006). Celle-ci est dorénavant définie comme un « offreur de compétences » qui doit faire preuve d'une attitude active et responsable et de son aptitude à gérer son employabilité, condition *sine qua non* de son insertion et de son maintien dans l'emploi, ce qui implique, pour l'adulte, un rapport nouveau à la formation.

Pour rappel, le référentiel social-démocrate est porté par un courant politique et économique apparu au XIX^e siècle et porteur d'éléments du socialisme dans une économie capitaliste et libérale. Sans entrer dans les détails, ce courant a connu, depuis son apparition, une certaine évolution, marquée, notamment, par l'influence de la pensée keynésienne. Sa concrétisation institutionnelle prend la forme de l'« État-providence », qui caractérise la situation de nombreux pays de l'Europe occidentale au cours des Trente glorieuses. Durant cette période, l'État s'y dote de nombreuses

⁸ Pour l'analyse détaillée du cas de la Belgique francophone, consultez, par exemple, Conter et Maroy (1999).

⁹ Le référentiel libéral-social s'incarne dans la figure de l'« État social actif ». Son développement en Belgique a été examiné par, notamment, Matagne (2001). De manière plus globale, cet article propose une histoire synthétique de l'avènement de ce référentiel.

prérogatives réglementaires, économiques et sociales en vue d'assurer un éventail plus ou moins large de fonctions sociales au bénéfice des citoyens. L'État-providence se distingue donc de la forme libérale de l'État, dont les missions légitimes sont limitées à la protection des libertés individuelles et à des fonctions dites « régaliennes » de police, de justice et de défense.

En ce qui concerne la politique de l'emploi, le référentiel social-démocrate privilégie une interprétation du sous-emploi et du chômage en termes de pénurie d'emplois et non de déficits de qualifications ou de besoin en compétences non rencontrés. La solution passe donc par une politique de création d'emplois, par exemple par la réduction du temps de travail ou la dynamisation de l'activité productive afin de favoriser la croissance. Dans cette perspective, si la formation professionnelle peut aider à l'insertion ou à la réinsertion, il n'en demeure pas moins que la question de la formation ne correspond qu'à des problèmes liés à l'évolution technologique ou à des pénuries de qualifications dues au vieillissement... La formation n'est donc pas envisagée comme l'outil principal de lutte contre le chômage et elle doit correspondre à des visées plus larges que l'adéquation entre offre et demande d'emploi. Elle est considérée principalement comme un vecteur d'émancipation citoyenne et d'égalisation des chances entre groupes sociaux. Ce modèle social-démocrate s'estompé durant les années 1980, avec la persistance de la crise économique pour faire progressivement place au référentiel libéral-social, actuellement dominant dans l'Union européenne.

Ce deuxième référentiel déplace la responsabilité de l'insertion dans le marché du travail sur l'individu. Il confie au système politico-institutionnel un rôle crucial dans la régulation de la formation continue, considérée comme le moyen privilégié de lutte contre le chômage, cette dernière étant centrée sur l'amélioration de l'adéquation entre l'offre et la demande de travail. Il s'agit d'agir, principalement par la formation, sur l'employabilité et l'adaptabilité de la population active. L'action se porte donc sur l'offre de travail, à l'inverse de ce qui caractérise le référentiel social-démocrate.

Dans cette optique, individus et organisations se voient chargés d'une obligation de formation et doivent se mobiliser, sous la houlette des opérateurs politico--administratifs, pour le développement des compétences et s'impliquer dans le projet du *lifelong learning*. Chacun fait l'objet d'une pression effective : confronté au paradoxe d'une autonomie contrainte, il doit se responsabiliser du point de vue de la formation afin de s'adapter aux changements qui caractérisent l'environnement, notamment économique et technologique. Contrairement à celle qui prévaut dans le référentiel social-démocrate, la cible de l'action étatique n'est pas la demande de travail, mais bien les caractéristiques de l'offre. Cette action se concentre sur l'individu actif et ses caractéristiques susceptibles de renforcer et d'améliorer le positionnement de celui-ci sur le marché du travail.

Dans ce cadre, l'individu « actif » se définit par sa disponibilité et, surtout, par une disposition effective à s'engager dans l'activité, à gérer son capital de compétences et de qualifications, garant de son employabilité, en articulation avec un projet personnel d'activité, de formation et d'emploi. Cette disposition individuelle conditionnera l'accès au revenu de remplacement. Parallèlement, un effort de flexibilisation du système d'enseignement et de formation est attendu en vue de permettre un fonctionnement plus fluide de son offre et, par là, d'assurer les conditions pour l'essor de l'apprentissage tout au long de la vie.

À la différence de l'État libéral, l'État libéral-social est, dans une certaine mesure, interventionniste. Il veille à mettre en place les conditions du fonctionnement du marché du travail et de la formation. Par exemple, en assurant la mise en place d'un système de labellisation des qualifications voire des compétences et en certifiant la participation aux formations dont le contenu est vérifié, l'État

remplit un rôle dans la réduction des asymétries d'information sur le marché du travail. Il soutient également le développement d'actions d'orientation, de formation et de placement des demandeurs d'emploi et il vise l'égalité des chances d'accès aux dispositifs correspondant à ces actions.

2.3.3. ... *mais aussi des composantes « travail » et techno-économique de l'environnement*

Si, au cours des dernières décennies, l'environnement politico-administratif a joué un rôle moteur du point de vue de l'évolution de la formation des adultes, que ce soit en termes « quantitatifs » (développement du secteur, intensification de l'offre, montée en priorité dans l'arsenal des politiques publiques...) ou en termes « qualitatifs » (redéfinition des missions, recomposition du système, diversification de l'offre et des utilisateurs...), il ne faut toutefois pas sous-estimer l'importance de l'impact d'autres composantes de l'environnement, principalement le travail et le techno-économique. Cet impact a déjà été souligné précédemment lors de la présentation du modèle de Van Wieringen mais il est possible d'en éclairer plus précisément certains ressorts, en nous référant à Conter et Maroy (1999), dont l'analyse demeure d'actualité.

Selon ces auteurs, le développement de la formation des adultes constitue un point d'appui pour le passage de l'économie d'une logique « fordiste » à une logique « post-fordiste » (Boyer et Durand, 1996, cité par Conter et Maroy, 1999). Ce passage, parce qu'il se traduit par la montée en puissance du rôle des compétences et des ressources humaines dans un contexte d'exacerbation de la concurrence et de développement d'une compétitivité qui ne concerne plus uniquement les prix mais également la qualité, la capacité d'innovation et l'apprentissage continu de l'entreprise (Podevin et Verdier, 1989 ; Veltz et Zarifian, 1993 ; Zarifian, 1990, 1996, cités par Conter et Maroy, 1999), accentue et diversifie les attentes des entreprises vis-à-vis de la formation des travailleurs.

De plus, l'accélération de l'obsolescence des savoirs et des compétences dans une économie fondée de plus en plus sur l'innovation nécessite le renouvellement de plus en plus rapide des savoirs et des compétences des travailleurs (Bouteiller, 1997, cité par Conter et Maroy, 1999), d'autant plus que la population active connaît un vieillissement démographique. En outre, les mutations de l'activité des entreprises, de leur structure d'emploi, de leurs modèles organisationnels et techniques, notamment à la suite de l'adoption de nouvelles technologies et de la digitalisation de la production, génèrent des modifications des attentes et des besoins des employeurs. Les changements technologiques et organisationnels engendrent également des licenciements collectifs, comme ce fut le cas dernièrement dans notre pays au niveau du secteur de la téléphonie et du secteur bancaire, ce qui induit la nécessité de mettre en place des dispositifs de reconversion professionnelle des travailleurs licenciés, comme ce fut déjà le cas dans le passé à partir années 1960.

2.4. EN WALLONIE : DEUX PARTICULARITÉS STRUCTURELLES

La situation régionale s'inscrit dans le cadre général qui a été présenté dans les points précédents. Comme ses homologues européens, le Gouvernement de Wallonie assigne aux politiques de (re)qualification de la main-d'œuvre un rôle significatif dans la lutte contre le chômage. Comme le montre l'IWEPS (2014), emploi et formation sont en effet au centre des politiques wallonnes : les dispositions en la matière bénéficiaient, dans le premier Plan Marshall (2005-2009), d'un budget de 397 000 milliers d'euros (soit 22,5 % du budget total du Plan) et ce montant est passé, dans le Plan Marshall 2.Vert (2009-2014), à 688 500 milliers d'euros (soit 24,8 %¹⁰).

¹⁰ Ces pourcentages sont obtenus à partir de IWEPS (2014 : 4), du tableau budgétaire annexé au document « Plan d'actions prioritaires pour l'avenir wallon », 30 août 2005 et du tableau budgétaire annexé au document « Plan Marshall 2.vert : Viser l'excellence », 3 décembre 2009 ; Plan Marshall 2.Vert, Rapports annuels de suivi du Délégué spécial, Février 2011 (p.121-123)

Encadré 5 : La formation des adultes dans la DPR 2019-2024, quelques extraits...

Conscient que l'emploi est un levier important pour **combattre la pauvreté** le Gouvernement soutiendra l'insertion professionnelle et la formation en particulier aux métiers en demande (métiers en pénurie et métiers d'avenir) afin de continuer à **améliorer le taux d'emploi** et à **réduire le taux de chômage wallon** (Page 3)

Le Gouvernement de Wallonie entend faire de la formation et du développement des compétences un pilier fondateur de son action. Il visera en particulier à offrir des formations qui débouchent sur des perspectives positives en termes **d'emploi durable et de qualité** en particulier par une **réforme de la formation en alternance**. Il veillera également à rencontrer les **besoins existant sur le marché de l'emploi**: les pénuries structurelles, les pénuries ponctuelles (au sein d'une ou de plusieurs entreprises), les demandes de formation massive dans un secteur déterminé (en particulier celles liées à la transition sociale, écologique et économique). (Page 8)

Le Gouvernement simplifiera le processus des dispenses de recherche d'emploi pour les demandeurs d'emploi qui souhaitent se former dans un métier en demande de main-d'œuvre ou à fort potentiel de développement (en vue d'éviter de futures pénuries de main-d'œuvre). (Page 9)

L'offre de formation professionnelle doit être adaptée pour répondre aux besoins des entreprises et aux projets des individus. La formation professionnelle n'est pas une fin en soi mais doit permettre l'acquisition des compétences attendues sur le marché de l'emploi. (Page 9)

Le Gouvernement mettra en place un dispositif afin d'anticiper les besoins de formation dans les secteurs à haute croissance (biotechnologie, manufacture avancée, métiers verts, transition écologique, etc.) et haute valeur sociétale (énergie, mobilité, communication, économie circulaire, etc.). L'objectif sera double : d'une part, identifier les besoins de profils à moyen et long terme dans ces secteurs, en concertation étroite avec les pôles de compétitivité et leurs membres ; d'autre part, en concertation avec les opérateurs de formation de tous niveaux (des CEFA aux universités, en passant par le Forem, l'IFAPME et les centres de compétence), proposer les cycles de formation permettant de répondre aux besoins identifiés. De manière générale, l'ensemble des formations, y compris celles des formateurs, devra intégrer les enjeux de demain, particulièrement le numérique et la transition écologique, selon des modalités spécifiques à chaque type de métier. (Page 10)

En outre, en concertation avec les acteurs économiques et les entreprises, la possibilité d'inclure des opérateurs privés dans l'offre de formation sera étudiée. (Page 10)

Actuellement, les orientations sont balisées par la Déclaration de Politique régionale du nouveau gouvernement, mis sur pied en septembre 2019. Elles s'inscrivent dans la poursuite des efforts antérieurs et sont en parfaite concordance avec le référentiel libéral-social (voir encadré 3). Ces orientations se retrouvent également dans la Note du Gouvernement de Wallonie datée du 22 avril 2020 et intitulée *Get up Wallonia*!¹¹. On peut y lire : « Les orientations professionnelles se doivent d'être plus performantes, dès les études et tout au long de la vie. Un effort massif doit être consenti pour la formation professionnelle et la formation au numérique, le développement et l'actualisation des compétences en lien avec les métiers émergents et techniques (STEM), les métiers d'avenir et en pénurie, les métiers essentiels comme ceux de la santé, de l'action sociale ou de l'alimentation, la requalification ou reskilling, l'amélioration des compétences ou upskilling. » (Gouvernement de Wallonie, 2020 : 4).

et Mars 2013 (p.201-202), ces deux tableaux étant repris de IWEPS (2013 : 20).

¹¹<https://gouvernement.wallonie.be/home/presse/publications/communiqu---get-up-wallonia.publicationfull.html>

La situation de notre région présente cependant quelques particularités structurelles du point de vue de la formation d'adultes. Nous en considérerons deux, qui nous semblent être les plus marquantes.

- 1) Tout d'abord, sur le plan politico-administratif, il est impossible de faire abstraction du processus continu de **réforme des structures politiques nationales**. Celui-ci n'est pas sans conséquence en ce qui concerne la formation d'adultes. De fait, les politiques de l'emploi et de la formation se déploient, depuis 2014, dans le cadre du deuxième volet de la sixième réforme de l'État, qui transfère aux Régions une partie des compétences fédérales pour ces matières, et également, depuis 2016, dans le cadre de l'accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française relatif à la mise en œuvre des bassins Enseignement qualifiant-Formation-Emploi.
- 2) La seconde spécificité que nous soulignerons concerne **le lien entre enseignement professionnel et formation d'adultes**. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement professionnel a connu une évolution peu favorable. Il est peu à peu devenu, au cours des dernières décennies, un enseignement de relégation où aboutissent des élèves en situation scolaire difficile. Il n'est plus, dans la plupart des cas, un enseignement choisi de prime abord. L'enseignement technique de qualification semble avoir suivi une évolution similaire¹². On peut donc envisager que des carences, tant qualitatives que quantitatives, ont été et restent induites au niveau des qualifications et des compétences par la dévalorisation de l'enseignement dit qualifiant et formuler l'hypothèse d'une sollicitation accrue de la formation professionnelle continue pour pallier ces manques.

¹² À ce sujet, consultez, notamment, Grootaers (1998) et Lenel E. (2009).

3. Enjeux

La mise en évidence des différentes tendances impactant le champ de la formation d'adultes permet d'identifier plusieurs enjeux pour l'avenir de ce dernier¹³. Il est plus qu'intéressant de se pencher sur ces enjeux car ils fondent des bases à partir desquelles les stratégies des acteurs pourraient, à l'avenir, se (re)composer. Ils sont également porteurs d'opportunités ou de menaces pour ces derniers, qu'il est nécessaire, dans le cadre de l'élaboration de leur propre stratégie, de prendre en compte. Leur bonne identification constitue donc une étape importante dans une réflexion prospective qui prétend aider à la décision. Plus fondamentalement, ces enjeux constituent des points de bifurcation potentiels. Leur identification est donc nécessaire pour poser des jalons en vue de la construction de futurs possibles.

3.1. LES FINALITÉS ET LES CONTENUS DE LA FORMATION D'ADULTES

Actuellement, la formation des adultes est considérée comme une **obligation** correspondant à la nécessité d'**employabilité** dans un contexte de concurrence entre économies et entre individus. Les objectifs du modèle de l'« éducation permanente », porté par le référentiel social-démocrate, qui concevait la formation des adultes en termes de droit individuel répondant à des objectifs sociaux de démocratisation et visant à la participation citoyenne et à la promotion sociale, deviennent secondaires, si pas marginaux. La formation tend donc à se limiter à sa fonction économique d'amélioration de la productivité et de l'employabilité des (candidats) travailleurs. Elle est aussi utilisée, s'agissant des personnes sans emploi, comme un instrument d'activation. Elle est présentée comme une politique autant sociale qu'économique.

L'interrogation qui se pose à ce stade est celle de la **stabilité future** de ces missions dévolues à la formation continue et du type de contenus qui en découle. Plusieurs éléments amènent à poser cette interrogation. Nous en pointerons trois.

3.1.1. Formations d'adultes et limites de l'approche adéquatniste

La conception actuelle du rôle de la formation d'adultes, qui repose sur une approche quasi exclusivement **adéquatniste** de la politique de l'emploi et de la formation, n'est pas sans poser questions.

Encadré 6 : Formation des adultes et logique adéquatniste

Comme l'écrit Wrathall (2016 : 9), « Dans cette logique dite « adéquatniste », ce sont les besoins du marché de l'emploi qui dictent quelles compétences sont utiles, car « en pénurie » et donc recherchées par les employeurs potentiels. Petit à petit, c'est tout le processus formatif qui s'oriente vers cette logique adéquatniste pour ne se tourner que vers ces compétences « utiles » ou « fonctionnelles » nécessaires au métier en question, ou à la prochaine étape de formation. Ce faisant, d'autres dimensions essentielles à une réelle inclusion sociale, culturelle et économique, que sont l'émancipation personnelle, le tissage ou la reconstruction du lien social, le développement de l'esprit critique... sont progressivement laissées de côté. ». Giret et al. (2005) et Giret (2015) proposent un examen de ce modèle et de ses limites.

¹³ Cette mise en évidence a également été rendue possible par l'organisation, le 19 octobre 2019, d'un atelier prospectif adressé aux étudiant.e.s du master en Sciences de l'éducation, option « Formation d'adultes » de l'Université de Louvain inscrit.e.s au cours « Analyse socio-économique du champ de la formation ». L'objet de cet atelier était l'identification et l'explicitation de ces enjeux pour la Wallonie à l'horizon 2040. Nous remercions les 38 participant.e.s pour leur contribution.

D'une part, sur le plan de l'action publique, privilégier l'approche adéquationniste comme moyen de lutte contre le chômage comporte un risque de **biais analytique** susceptible d'impacter négativement les effets attendus par un tel choix politique. De fait, cette approche montre ses limites quand le volume d'emplois à pourvoir, qui sert à calibrer l'offre de formation, est inférieur au volume de la demande d'emploi, situation qui constitue la majorité des cas observables au niveau des pays européens. Il convient, dès lors, de compléter l'arsenal des moyens de lutte contre le chômage par d'autres approches, visant, par exemple, la création d'emplois et la dynamisation de l'entrepreneuriat.

D'autre part, sur le plan pratique, la mise en place d'un système de formation capable de répondre à l'évolution des besoins des entreprises comporte de très nombreuses difficultés, comme l'explique Giret (2015). Plusieurs prérequis peuvent être malaisés à rencontrer :

- la définition et le recensement même des besoins peuvent s'avérer difficiles. Comment les quantifier et les qualifier de manière robuste ? Comment en assurer le suivi continu ? Les employeurs sont-ils précis et réalistes dans la formulation de leurs attentes ? Selon certains travaux, cités notamment par Van Haeperen (2015), les compétences attendues peuvent être surévaluées et mal calibrées. Dès lors, les attentes exprimées par les employeurs en termes de formation se verraient biaisées. En outre, la bonne identification des besoins des employeurs n'implique-t-elle pas la mise en place, à un niveau relativement centralisé, d'un système complexe et coûteux d'inventaire continu de l'offre et de la demande de compétences et de formations ? La complexité et le coût de celui-ci seraient d'autant plus élevés que celui-ci devrait, s'il se veut être efficace, intégrer une approche anticipative de l'analyse des besoins ;
- la nécessité d'anticipation se comprend à la lumière des contraintes budgétaires, organisationnelles et logistiques entourant la mise en place d'une offre de formations capable de rencontrer les desideratas des employeurs. L'élaboration d'une telle offre ne peut se concevoir dans l'immédiateté et aussitôt la demande identifiée et calibrée. Elle suppose un temps de réaction minimal. Celui-ci peut être réduit dans le cadre d'une gestion prospective des besoins. Le chaînage entre les différentes étapes de l'appariement, quantitatif et qualitatif, entre l'offre et la demande suppose cependant toujours un certain délai, même dans le cadre d'une telle gestion : identification et calibrage des besoins, élaboration d'un contenu de formation adapté, organisation logistique de celle-ci, recrutement des formateurs, promotion de la formation, enrôlement des participants, mise en œuvre du suivi de la formation...

Devant ces constats, et l'évolution rapide des besoins, l'approche centralisée et portée par des opérateurs (semi) publics de la gestion du marché de la formation actuellement en vigueur dans le cadre de l'approche adéquationniste ne risque-t-elle pas de montrer, à terme, ses limites ? Un **système décentralisé** ou *bottom-up* serait-il peut-être plus apte à identifier tous les besoins spécifiques à chacune d'elles et à y répondre¹⁴ ? Une implication plus conséquente de la part des employeurs dans des modalités de formation plus proches de leur entreprise ne serait-elle pas nécessaire si l'objectif est la mise en place d'un système d'appariement plus efficace et plus efficient ? Le cas échéant, le développement de la formation d'adultes supposerait une recomposition des modalités d'apprentissage, avec un accent plus marqué sur le *mentoring*, le *coaching*, l'apprentissage par les pairs... Dans une telle approche, la décentralisation pourrait se voir accompagnée par une reconfiguration des rôles des différents acteurs impliqués dans le champ de

¹⁴ Les nouvelles technologies de communication offrent d'ailleurs déjà les possibilités de développement de nouveaux dispositifs décentralisés permettant une meilleure rencontre des offres et des demandes de formation. La France fournit déjà un exemple de ce type de dispositifs. Il s'agit de *France compétences*, qui repose sur le principe d'une plateforme digitale en ligne alimentée par les utilisateurs (<https://www.francecompetences.fr/>).

la formation : employeurs, secteurs, syndicats, pouvoirs publics, opérateurs de formation, agences publiques. Une telle reconfiguration pose néanmoins la question des résistances au changement et celle de la prise en charge des coûts de formation.

Encadré 7 : Formation, adéquation et pénuries

Une problématique particulière illustre bien certains des enjeux liés à la mise en place d'un système centralisé d'appariement de l'offre et de la demande de formations. Il s'agit de la question des pénuries de main-d'œuvre et des fonctions dites critiques. Les employeurs tirent fréquemment la sonnette d'alarme sur la difficulté à trouver une main-d'œuvre compétence et à pourvoir certains postes de travail. Or, comme le montre Zune (2014 : 7), la rhétorique actuelle relative aux pénuries de main-d'œuvre véhicule « une représentation dramatisée et polarisée du marché du travail, laissant entendre que les déséquilibres sont particulièrement criants et néfastes au bon fonctionnement du marché du travail ». Ce faisant, l'idée s'impose que ces pénuries constituent avant tout un dysfonctionnement des institutions du marché du travail et non une conséquence d'autres mécanismes, liés aux modes de gestions de l'emploi dans les entreprises. Le diagnostic ainsi posé stigmatise une inadéquation entre l'offre et la demande de force de travail, entre les caractéristiques des postes vacants et celles des actifs. Plus fondamentalement, c'est un décalage entre les attentes du système productif et les résultats du système éducatif et formatif qui est visé¹⁵.

Dans ce contexte, la solution évidente est celle de la formation, supposée pallier le déficit de compétences disponibles et permettre à des demandeurs d'emploi de trouver des opportunités d'embauche. Cette solution, même si elle fait consensus, ne devrait-elle pas être questionnée ? Les pénuries dénoncées sont-elles structurelles ? Ne sont-elles pas parfois liées à la faible attractivité des fonctions (conditions de travail, pénibilité, image du métier...), à leurs conditions d'exercice (type de contrat, temps partiel, balance entre niveau salarial et coûts induits pour le travailleur par l'exercice de son activité...), à un calibrage biaisé des besoins effectifs ou bien encore à une déficience de la diffusion de l'offre (canaux inadéquats, couverture géographique trop restreinte...) ? Comme le souligne Zune (2014), la rhétorique relative aux pénuries ne constitue-t-elle pas un paradoxe alors que les entreprises semblent développer les pratiques discriminatoires à l'embauche¹⁶, précariser l'emploi et reporter sur la collectivité les coûts des efforts de formation ?

Les réponses à ces questions renvoient aux responsabilités respectives des acteurs et invitent à imaginer des scénarios alternatifs pour la gestion des pénuries, plus ancrés dans les pratiques des entreprises. Plusieurs pistes pourraient se voir plus fréquemment explorées : tabler sur le développement des ressources et compétences disponibles en interne, favoriser la transmission des compétences, notamment pour faire face au départ des travailleurs âgés, diversifier et élargir les bassins et les cibles de recrutements, évaluer avec réalisme les besoins de compétences liés aux postes à pourvoir, voire repenser l'organisation des tâches et les pratiques de gestion des ressources humaines... Bref, un système de formation adéquationniste, tel qu'il est mis en œuvre actuellement, n'est ni la panacée ni nécessairement l'option la plus facile à concrétiser et à prendre en charge pour la collectivité. Pour chaque situation concrète, c'est probablement une combinaison de différents éléments, dont certains viennent d'être cités, qui permettra de trouver la solution la plus adéquate possible.

¹⁵ Les enjeux et les stratégies liés au développement des discours sur les pénuries de main-d'œuvre sont complexes et s'articulent avec l'essor du référentiel libéral-social et le processus de réduction de l'emploi et du travail à un marché. Nous renvoyons le lecteur à l'article de Zune pour une analyse plus complète.

¹⁶ À titre exemplatif, mentionnons, à ce sujet, l'article de Fays *et al.* (2020), consacré à certains processus à l'œuvre sur le marché du travail en Belgique.

3.1.2. Formations d'adultes et limites du référentiel de l'action publique

L'efficacité et l'efficience de l'actuel cadre de la politique de l'emploi demeurent à démontrer, pour autant que cela soit possible. Malgré la pression à la formation et à l'employabilité, les taux de chômage ne connaissent pas de diminution importante et notre croissance économique régionale demeure faible. À terme, les croyances institutionnelles et les fondements cognitifs de ce cadre politique¹⁷, tout comme les risques de réductionnisme analytique qui en découlent, pourraient, dès lors, se voir **questionnés et contestés** par une partie grandissante des acteurs sociaux, économiques, politiques et scientifiques. L'objectif d'augmentation du taux d'emploi nécessite peut-être d'envisager d'autres moyens que l'action sur les caractéristiques individuelles. De fait, aujourd'hui, dans l'interprétation des causes du non-emploi, les **mécanismes structurels et systémiques** de l'économie semblent sous-estimés. L'attention est plus fréquemment portée sur l'inadaptation de l'individu (son déficit de compétences et de flexibilité, sa faible mobilité géographique, son absence de motivation...) que sur le (dys)fonctionnement du système socioéconomique dans son ensemble. Il n'est pas certain que cette posture cognitive et politique ne fasse, à terme, l'objet d'une **critique sociale forte** et ne contribue à l'adoption de référentiels d'action publique alternatifs et adoptant une perspective holiste de l'économie.

3.1.3. Formations d'adultes et nouvelles attentes

Le rapport utilitariste à la formation actuellement en vigueur pourrait se voir remis en cause par une frange de la population parce que, par exemple, en décalage, voire en contradiction, avec de nouvelles aspirations et valeurs pouvant se développer au sein de la société civile¹⁸. La recomposition possible de celles-ci ne serait pas sans impacter l'évolution du champ de la formation d'adultes. D'autres processus pourraient également remettre en question le bien-fondé du *lifelong learning*, du moins dans sa conception actuelle.

Dans un tel contexte, un élargissement futur des cadres de référence des contenus de formation ne serait pas à exclure. Des curriculums et des programmes de formation conçus non plus principalement en termes de qualification-métier ou de compétence-tâche mais en termes de **trajectoire dans la sphère de travail** pourraient se développer. Nous pensons, par exemple, aux formations à l'entrepreneuriat ou au *self-employment*. De même, le développement des préoccupations environnementales et climatiques auxquelles nous assistons actuellement, la formation d'adultes pourrait se voir investie d'une mission d'apprentissage en matière de pratiques relatives à la **transition** et à l'**innovation** et de socialisation aux valeurs relatives à celles-ci.

3.2. INÉGALITÉS SOCIALES ET REPRODUCTION

Comme nous l'avons montré précédemment (graphique 2), les chances d'accès à la formation continue sont inégales et varient en raison de variables tant structurelles (région, secteur d'activité, taille de l'entreprise...) qu'individuelles (sexe, âge, niveau de qualification, situation sur le marché du travail, type d'emploi et de fonction...). En outre, aux inégalités d'accès à la formation, il y a lieu d'ajouter les inégalités d'opportunités lorsqu'il s'agit de valoriser les résultats de la formation dans le parcours professionnel. Comme le soulignent, par exemple, Ferracci (2013) et Dubar (2015), les études de trajectoires professionnelles démontrent en effet les inégalités dans les opportunités de participation - et de participation répétée - à la formation selon les situations professionnelles, l'ancienneté et le type de responsabilité. Elles démontrent également le lien entre, d'une part,

¹⁷ À ce sujet, consultez, par exemple, Cabrol (2014).

¹⁸ À ce sujet, plusieurs participant.e.s à l'atelier prospectif ont évoqué l'hypothèse d'une distanciation par rapport aux valeurs dominantes matérialistes et par rapport au consumérisme. Certain.e.s ont articulé cette hypothèse avec les développements des attentes d'une portion grandissante de la société civile en termes de développement durable, de respect de l'environnement et de lutte contre le réchauffement climatique.

capacité individuelle de conversion des acquis issus de la formation en bénéfices professionnels (mobilité verticale, hausse du salaire, amélioration de la fonction occupée...) et, d'autre part, statut socioéconomique au sens large. Brotcorne (2016), quant à elle, souligne, en ce qui concerne les demandeurs d'emploi, la faiblesse actuelle des effets d'encapacitation par la formation. De manière plus générique, l'injonction répétée de « mise en projet » adressée aux individus pose la question des ressources individuelles nécessaires à l'accès à la formation et au rôle de celles-ci dans les processus d'exclusion, de différenciation et de reproduction sociale. On peut, en effet, s'interroger sur l'égalité des capacités des individus à gérer leur position et leur stratégie dans la sphère économique et à prendre en charge de manière autonome leur projet de formation. Les conditions subjectives et objectives sont, en effet, loin d'être identiques pour chacun et pour chacune. Dès lors, ces **inégalités** risquent de se voir **renforcées** en raison d'un accès différencié à la formation. Ce renforcement pourrait d'ailleurs s'accélérer dans le cadre du développement de la **digitalisation** de la formation. D'une part, la fracture numérique, socialement marquée, peut constituer une barrière pour une partie de la population vis-à-vis de l'*e-learning*, que ce soit pour des raisons matérielles (accès à l'équipement adéquat : ordinateur, connexion, réseau...) ou pour des raisons liées aux compétences numériques des apprenants. D'autre part, les conditions « pratiques » de l'apprentissage digital ne sont pas les mêmes pour toutes et tous. Par exemple, tout le monde ne dispose pas à domicile d'un espace adéquat pour se former.

Les disparités constatées portent-elles les germes d'un **risque de segmentation** ou de **dualisation**, préjudiciables, à terme, au maintien de la cohésion sociale ? Ou plutôt qu'à une dualisation au sens strict, c'est à une segmentation en trois types de situations à laquelle on pourrait, à l'avenir, aboutir ? C'est en tout cas le scénario envisagé par Cours-Salies (2000 : 83) : « une culture complémentaire pour ceux et celles appelés aux fonctions de cadres, une remise en condition technique occasionnelle des salariés bénéficiant d'un contrat temporaire, une aide philanthropique pour les moins improductifs des exclus maintenus en marge du salariat moderne ». On serait, dans ce scénario, loin d'une conception optimiste de la formation où celle-ci permettrait à chacun, sans distinction de statut professionnel ou autre, d'assurer son épanouissement individuel ainsi qu'une plus grande mobilité sociale ascensionnelle par l'amélioration de ses compétences et qualifications. De fait, dans ce schéma, la formation renforcerait, plutôt qu'elle ne les redéfinirait, les modalités et les résultats de la « division du travail social ».

Si l'accès à la formation présente un caractère inégalitaire pour les individus, elle est aussi source d'inégalités entre les entreprises et les **branches d'activités**, comme le montre notamment Monville (2008) pour la Belgique¹⁹. Les raisons des disparités sont multiples et trouvent leur origine dans les caractéristiques des entreprises et des secteurs (nature différenciée des besoins, structure de qualification, intensité technologique, taille des unités de production, stratégie de gestion des ressources humaines et de formation, type de gestion, structure par âge des travailleurs occupés...). Il est difficile de proposer des scénarios d'évolution en la matière mais il est cependant légitime de s'interroger sur les effets à moyen et long termes de l'hétérogénéité structurelle des pratiques des entreprises et des secteurs, notamment en ce qui concerne les risques de perte de compétitivité ou de décrochage technologique de certains pans de l'économie régionale.

¹⁹ Nous n'avons pas trouvé d'étude plus récente sur le sujet mais rien ne laisse à penser que les observations réalisées par Monville ne soient plus d'actualité dans la mesure où elles renvoient à des dynamiques structurelles. Par ailleurs, le même constat, plus récent, a été établi par Bernier *et al.* (2015) à propos du Québec.

3.3. LA GESTION DES COÛTS

On a évoqué les fonctions économiques et sociales de la formation pour adultes. Le relatif équilibre entre elles a justifié le développement d'un système public de formation, financé par la collectivité. L'enseignement de promotion sociale, le congé éducation payé, l'offre publique de formation ont ainsi été des supports de la formation continue, cette dernière étant clairement assimilée à une politique sociale. Cependant, l'exigence actuelle d'adéquation de la formation par rapport aux attentes supposées du marché du travail et la prédominance de la fonction économique pourraient remettre en question cet équilibre. La question du financement de la formation mérite, dès lors, d'être posée.

La question des **coûts** et des **bénéfices** de la formation renvoie aux théories du capital humain et, schématiquement, à deux points de vue radicalement divergents.

Le premier identifie le travailleur ou le demandeur d'emploi, au premier plan, et la société dans son ensemble, au second plan, comme bénéficiaires de la formation. Dans cette optique, il apparaît logique que ce soit l'individu et/ou la société qui assure la prise en charge des coûts afférents à la formation et que ceux-ci soient externalisés de l'entreprise. À l'inverse, on peut considérer que le bénéfice de l'accroissement des qualifications et des compétences de la force de travail se situe dans le pôle de l'entreprise et de ses propriétaires, ce qui invite à prôner la prise en charge financière des formations par ces acteurs et à internaliser ces coûts dans l'entreprise²⁰.

Face à cette polarisation, une position médiane peut sans doute être adoptée. Dans tous les cas, on peut s'interroger sur ce que signifie « bénéficiaire de la formation ». À cette question, Cours-Salies (2000) apporte, en guise de réponse, les propos d'un dirigeant patronal français responsable des questions de formation : « l'entreprise fait bénéficier les salariés des moyens pour qu'ils s'adaptent aux exigences de l'évolution de la production ; il n'y a pas là un contrat de formation, mais seulement la conséquence nécessaire des choix d'investissement, un complément de l'usage des machines ». Dans cette optique, selon Cours-Salies, pour l'entreprise, la formation demeure avant tout une dépense qu'il s'agit de contrôler et de rentabiliser. Dès lors, la formulation de critères de plus en plus pointus lors des recrutements, le développement d'un rapport purement utilitariste vis-à-vis de la formation et la demande croissante des employeurs pour la mise en place de dispositifs publics de formation visant l'adaptation de la main-d'œuvre aux attentes des entreprises correspondraient-ils à une stratégie de celles-ci en vue d'externaliser une partie de leurs coûts en matière de capital humain et de les faire porter par la collectivité ?

La question des bénéfices et des coûts de la formation doit donc être envisagée sans s'enfermer dans une perspective étroitement déterminée par les courants de pensée dominants et elle invite à adopter une **posture critique** par rapport au discours sur la formation et ses avantages pour la personne active²¹. À ce niveau, il convient de considérer la réalité dans toute sa complexité et en tenant compte des tensions qui renvoient à des intérêts de groupe, voire de classe. La prise en compte de ces tensions est d'autant plus intéressante qu'elle permet d'envisager également l'analyse des contenus des formations et des compétences à promouvoir (généralistes versus spécialisés, transférables versus *single task/tool-related*). La portabilité des savoirs et des savoir-

²⁰ La science économique présentera ces deux points de vue en des termes quelque peu différents et en distinguant les bénéfices privés des bénéfices sociaux (externalités positives). En premier lieu, le bénéficiaire de la formation capte clairement une partie des bénéfices privés. Ensuite, si la formation améliore l'adéquation des compétences et facilite l'appariement sur le marché du travail, alors les deux versants du marché en bénéficient, tant les employeurs que les travailleurs, puisque leur probabilité de trouver une contrepartie est accrue (pour les entreprises, ce sont des externalités puisqu'on ne peut pas, *a priori*, identifier qui en bénéficiera, sauf si les compétences sont très spécifiques). Enfin, en fonction du contenu de la formation, les externalités peuvent déborder au-delà du marché du travail.

²¹ Monville (2007) présente un examen détaillé des différents types de bénéfices de la formation.

faire acquis lors des processus de formation pourrait apparaître primordiale et être une condition *sine qua non* dès lors que la prise en charge financière de ces processus est assumée par l'Etat ou l'individu. De fait, on pourrait émettre l'hypothèse que les bénéfices de la formation seront, du point de vue du travailleur, plus importants et plus durables dans le cas de formations assurant une qualification reconnue hors de l'entreprise, voire formellement certifiée, et activant des compétences transférables entre postes de travail et entre cadres organisationnels.

En termes plus prospectifs, les tensions liées à la répartition des coûts et des bénéfices entre les différentes parties en présence pourraient se voir exacerbées si on en venait à reporter exclusivement la charge des premiers sur la personne active et sur la collectivité alors que les gains de productivité induits par la formation et les profits qui découlent de ces gains seraient captés exclusivement par les entreprises. Concomitamment, il est, prospectivement parlant, très malaisé de dresser brièvement des scénarios d'évolution future de cette productivité ; ce n'est d'ailleurs pas l'objet du présent dossier. Il n'en demeure pas moins qu'un travail complet sur de tels scénarios fait sens, l'évolution de la productivité du travail étant fréquemment identifiée comme un déterminant central de la croissance économique. Dans cette perspective, rien ne permet d'assurer la pérennité du lien entre formation, productivité et croissance globale et de la rentabilité collective des investissements en formation.

3.4. TECHNOLOGIES, FORMATION ET POLITIQUE SOCIO-ÉCONOMIQUE : UN TRIPTYQUE INCONTOURNABLE

Précédemment, nous avons mis en évidence l'importance de l'influence de l'évolution technologique sur le champ de la formation. Dès lors, il est logique que cette évolution s'accompagne d'enjeux prospectifs pour ce dernier.

Le processus actuel de digitalisation du système productif est un phénomène sans précédent. Ce processus, qui, selon Schwab K. (2017), annonce la **quatrième révolution industrielle**, pourrait impacter l'avenir de la formation d'adultes de différentes manières. Nous en avons déjà évoqué plusieurs mais il nous semble utile de les récapituler ici.

3.4.1. Digitalisation, emplois et compétences

Les effets de la digitalisation sur l'emploi sont, quantitativement et qualitativement, importants²². Certains postes de travail seront appelés à disparaître. D'autres verront leurs contenus et leurs conditions d'exercice recomposés. D'autres, enfin, apparaîtront, dans le mouvement de reconfiguration des processus de production et d'émergence de nouveaux produits et services. Dans ces trois cas de figure, les implications en termes de compétences attendues vis-à-vis des (candidats) travailleurs seront importantes. Elles se traduiront probablement par l'expression d'une **demande accrue de formations**. Celles-ci devront proposer des contenus nouveaux, aptes à répondre aux besoins de reconversion, notamment professionnelle, d'adaptation et d'innovation induits par la digitalisation. C'est sans doute une condition *sine qua non* pour notre région si son objectif est de négocier correctement cette transition techno-économique. C'est dans ce cadre qu'une réflexion particulière devrait sans doute être menée vis-à-vis de la formation aux STEM (métiers émergents et techniques) et des STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques).

3.4.2. Digitalisation, compétences et gestion de l'organisation

Comme le souligne Enlart (2018), avec le déploiement de la digitalisation au sein des situations de travail, le *reskilling* devient une préoccupation stratégique centrale dans les moyennes et les grandes entreprises. Ces préoccupations portent non seulement sur les méthodes à adopter pour

²²Pour la Wallonie, ceux-ci ont été explorés par Albessart *et al.* (2017).

faire évoluer les compétences des travailleurs mais aussi sur les pistes à explorer en vue de mettre en place des situations de travail permettant le développement de **processus d'apprentissage** plus individualisés tirant profit des technologies digitales. Elles portent également sur les modalités d'accompagnement à mettre en œuvre pour implémenter ces nouveaux dispositifs dans une logique inclusive. Plus fondamentalement, le défi à relever est celui du passage de l'organisation apprenante « classique » à l'**organisation apprenante du XXI^e siècle**.

3.4.3. Digitalisation, formation et redéploiement économique

Ces deux premiers constats amènent à considérer un autre défi posé par les mutations technologiques au champ de la formation d'adultes. Ces mutations peuvent être considérées comme une menace pour notre économie, notamment si on les considère du point de vue des destructions d'emplois dont elles s'accompagnent. À l'inverse, elles peuvent être interprétées en des termes plus positifs et être appréhendées de manière volontariste comme présentant des **opportunités de redéploiement** économique pour notre région. Cependant, ces opportunités ne pourront être pleinement saisies que si deux conditions minimales sont rencontrées. D'une part, les différentes parties prenantes doivent contribuer activement, selon des modalités qui demeurent à imaginer, aux investissements matériels, financiers et cognitifs nécessaires à la mise en place des conditions, notamment en termes de formation, de réussite. D'autre part, les systèmes éducatif et formatif devront être à la hauteur de l'enjeu et être capables de nous doter des savoirs, des savoir-faire et des savoir-créeer adéquats.

3.4.4. Digitalisation et appariements

Les NTIC offrent des occasions de repenser les **dispositifs d'appariement** entre les offres et les demandes de compétences et de formation y afférant. Nous avons précédemment évoqué, par exemple, le potentiel des plateformes digitales à ce niveau. Le recours à ces nouvelles possibilités demande sans doute une réflexion complémentaire pour notre région et la mobilisation des parties concernées, privées et publiques.

3.5. TECHNOLOGIES, SAVOIRS ET CONNAISSANCES : SYNERGIES ET CONCURRENCES

Nous avons déjà évoqué les opportunités offertes par les NTIC en termes d'innovations dans les processus d'apprentissage et de formation, de même que l'articulation entre les évolutions technologiques, les besoins de nouvelles compétences induits par celles-ci et le rôle joué par la formation continue en matière d'acquisition de celles-ci.

Par ailleurs, dans un cadre digitalisé, le développement de la production et du transfert de connaissances se traduit par la **multiplication** et la **diversification**, d'une part, des modalités technologiques de transfert de **l'information** et, d'autre part, des agents d'organisation et de production de celle-ci. Ce double processus, technologique et socioéconomique, peut, à terme, modifier le rapport et à l'accès aux savoirs. Pour la formation d'adultes, cette modification renvoie à trois enjeux.

3.5.1. Le rapport à la formation

La diversification et la multiplication des vecteurs d'information rendues possibles par les développements des technologies de l'information et de la communication au cours des cinq dernières décennies induiraient progressivement des modifications du rapport à la formation. Il demeure néanmoins difficile de préciser le sens et l'importance de cette influence potentielle. Une hypothèse serait que la démultiplication de canaux de transmission des connaissances pourrait, en générant, en quelque sorte, une **démocratisation** de l'accès à celles-ci, voire à une désacralisation

du savoir, contribuer à une modification du rapport des individus et des organisations à la formation, en termes tant d'intensité que de contenu et de modalité.

3.5.2. *La concurrence entre opérateurs*

La coexistence de canaux de transmission des connaissances de plus en plus nombreux pourrait également impliquer une **concurrence accrue** entre eux. Rien ne permet d'affirmer, dans ce cadre, que la situation de la sphère de la formation continue demeurera inchangée, notamment du point de vue de ses modalités de fonctionnement et, surtout, du point de vue de sa position « concurrentielle ». À ce niveau, la dégradation de son statut privilégié de champ institutionnalisé de l'apprentissage et de la socialisation des adultes est envisageable.

3.5.3. *Savoirs institutionnalisés et implications épistémologiques*

Un autre type de concurrence a émergé au cours des dernières années. Celui-ci est en partielle articulation avec le processus potentiel de recomposition des rapports entre opérateurs de transferts de savoirs et de restructuration du champ. Il se manifeste sur le plan du statut et de la nature des savoirs. De fait, depuis un certain temps déjà, la concurrence entre agents et modes de diffusion se double de l'essor accru de savoirs et de connaissances alternatifs et non validés, la plupart du temps produits et/ou portés par des acteurs apparus dans le sillage de l'essor des NTIC. La question qui pourrait se poser à ce stade est celle de la **dévalorisation des connaissances et des savoirs « institutionnalisés »** transmis par les opérateurs traditionnels de la formation continue à la suite de la présence et de la disponibilité accrues de ces contenus alternatifs. Cette dévalorisation pourrait affecter la légitimité et l'attrait de ces opérateurs traditionnels et des contenus qu'ils dispensent.

3.6. FORMATION ET MARCHANDISATION

Le champ de la formation des adultes semble devenir un espace régi de plus en plus par une logique commerciale. De fait, nombreux sont les opérateurs qui voient dans le caractère central de cette formation dans la rhétorique de l'État et de l'Entreprise une source quasi inépuisable d'**opportunités d'affaires**. En l'absence de mécanismes de régulation, que ce soit par le marché ou par la réglementation, l'amplification d'une telle logique pourrait conduire, à terme, à l'émergence d'une offre pléthorique, opportuniste et parfois de faible intérêt collectif.

Les stratégies de marchandisation de la formation se manifestent sous de nombreuses formes. À ce propos, ce qui est observable pour les nouvelles technologies constitue un cas intéressant : complémentarément à la vente des biens matériels se développe une ingénierie de la formation destinée aux utilisateurs de ces biens. Celle-ci assure, le plus souvent indépendamment des circuits de formation « traditionnels », l'implantation d'un marché de services complémentaires et non substituables visant une clientèle, individuelle ou collective, dont les ressources matérielles sont suffisantes pour accéder à la fois au produit technologique et au produit didactique, l'un étant sans utilité sans l'autre, et inversement. Cette implantation s'accompagne, parfois, par la mise en œuvre de procédures de validation des acquis des apprentissages et de certification. Bien qu'indépendantes et non légales (c'est-à-dire entérinée juridiquement), cette validation et cette certification sont souvent reconnues par les entreprises²³.

De manière plus générale, l'intensification de la marchandisation de la formation correspond à la constitution d'un secteur d'activités commerciales et d'investissements financiers privés en tant que tel et elle correspond au besoin des entrepreneurs et des investisseurs de développer de **nouveaux marchés**. La viabilité et la pérennité de ce secteur reposent non seulement sur le pouvoir d'achat et

²³ Un exemple bien connu nous est donné par *Microsoft* (<https://www.microsoft.com/fr-fr/learning/certification-benefits.aspx>)

la solvabilité de ses clients, individus ou entreprises, mais aussi sur le maintien de l'injonction à se former et des aides publiques accordées dans le cadre des politiques d'emploi actuelles. Une réflexion sur les effets d'aubaine induits par cette dernière demeure à mener. De même, devant cet état de fait, les divers enjeux qui viennent d'être évoqués et la volonté politique de maîtrise formelle du champ (procédures d'agrément, cahiers des charges et exigences de qualité conditionnant l'intervention financière de l'État), une large délibération sur les fins, les moyens et les usages de la formation continue ne serait sans doute pas superflue.

3.7. ENSEIGNEMENT ET FORMATION : NOUVELLES ARTICULATIONS ET BESOINS NOUVEAUX

L'atelier que nous avons organisé a permis de mettre en évidence deux questions portant sur l'avenir du système de l'enseignement.

La première concerne l'évolution du système éducatif dans ses composantes « obligatoires », notamment dans le contexte actuel de réforme que nous connaissons suite à l'adoption du « pacte d'excellence ».

Depuis longtemps, la formation initiale obligatoire en Communauté Wallonie-Bruxelles fait l'objet de débats. Certains portent sur la qualité de l'enseignement dispensé et sur son adaptation aux attentes des entreprises, tandis que d'autres concernent la durée du tronc commun. Dans ce contexte, la formation continue ne pourrait-elle pas être envisagée, à terme, comme une source de solution face à ces deux problématiques ?

Une **réduction de la durée du tronc commun**, accompagnée d'une possibilité d'entrée plus rapide sur le marché du travail, via, par exemple la formation en alternance, pourrait être compensée par le développement de dispositifs de formation continue originaux destinés aux jeunes actifs et actives. L'entrée sur le marché du travail à des âges plus bas permettrait d'allonger la période totale de vie active et, au cours de celle-ci, des trajectoires individuelles incorporant plus facilement les reconversions et réorientations professionnelles, celles-ci étant rendues plus aisées par le recours accru à la formation continue.

Cette proposition originale, qui va à l'encontre des orientations politiques actuelles concrétisées par le Pacte d'excellence²⁴, supposerait sans doute d'articuler cette réforme du système éducatif avec la mise en œuvre d'une politique de protection sociale assurant les conditions matérielles des bifurcations de carrière et s'inscrivant dans une logique de flexisécurité telle que développée au Danemark et décrite, notamment, par Conter (2011).

Les inégalités sociales face à l'enseignement obligatoire risqueraient, dans ce scénario, de se voir exacerbées. De fait, dans notre système éducatif actuel, d'une part, l'origine sociale impacte fortement les « choix » d'orientation scolaire des enfants et, d'autre part, les composantes du système se caractérisent par une forte hiérarchisation sociale, l'enseignement professionnel occupant le bas de la hiérarchie parce qu'étant, *de facto*, un enseignement de relégation. La réduction de la durée du tronc commun proposée ici pourrait renforcer le rôle de sélection et de reproduction sociale que remplit actuellement le système éducatif.

La seconde question renvoie à la capacité des systèmes éducatif et formatif à alimenter les dispositifs de formation et les entreprises en **formateurs** et **formatrices** d'adultes adéquats et compétents. Quels formateurs et formatrices former ? Comment les former ? Les former à quels

²⁴http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=detail_article&no_cache=1&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Baction%5D=show&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bcontroller%5D=Document&tx_cfwbarticlefe_cfwbarticlefront%5Bpublication%5D=1865&cHash=60fdb42c1d0aee9466108990f949282c

contenus et à quels outils ? Jusqu'à présent ces interrogations ont peu été abordées, si ce n'est dans le champ de la recherche en andragogie²⁵ car elles n'apparaissent pas, à l'heure actuelle, comme étant cruciales. Rien ne laisse à penser que ce sera le cas à l'avenir. Ainsi, le développement possible de la digitalisation de la formation amènera sans doute à questionner l'efficacité pédagogique des nouveaux dispositifs d'apprentissage et l'évolution des marges de liberté des formateurs et des formatrices sur le plan didactique.

²⁵ L'andragogie désigne la science et la pratique de l'éducation des adultes.

4. Pistes possibles d'évolution

L'examen des quatre systèmes influençant l'évolution de la formation des adultes et l'identification des points de friction potentiels pour l'avenir permettent, dans une certaine mesure, de proposer un certain nombre de pistes de réflexion concernant les évolutions possibles que notre objet d'analyse pourrait connaître dans le futur. Pour être plus précis, sur la base des éléments que nous avons exposés, il est possible de mettre en exergue des points de bifurcation susceptibles d'affecter la trajectoire du champ de la formation d'adultes et d'imaginer des futurs alternatifs. Nous nous proposons d'envisager certains d'entre eux, sans velléité d'exhaustivité. Notons qu'il ne s'agit donc pas de présenter ici des scénarios complets et structurés des transformations de ce champ, ce qui supposerait le déploiement d'une méthodologie qu'il ne nous est pas permis de mettre en œuvre actuellement, mais d'amorcer une réflexion sur ses futurs possibles. Nous nous limiterons donc à la présentation succincte de « proto-scénarios » qu'il sera intéressant de confronter à la critique²⁶. Comme dans bon nombre d'exercices de scénarisation prospective, nous nous permettrons, afin d'améliorer la netteté et le contraste de ces clichés d'avenir, de « forcer le trait ».

4.1. UN RENFORCEMENT DU MODÈLE ADÉQUATIONNISTE RENDU POSSIBLE PAR LA DIGITALISATION

La plus simple façon d'imaginer l'avenir est sans doute de l'envisager comme le résultat des tendances observées rétrospectivement et toujours en vigueur, sans considérer l'occurrence de bifurcation. Appliquée à notre objet, cette manière de procéder, « au fil de l'eau », amène à envisager un premier scénario, **tendanciel**.

Dans celui-ci, les missions dévolues à la formation d'adultes et le paradigme de l'action publique en matière d'emploi et de lutte contre le chômage demeurent inchangés. L'approche privilégiant la gestion adéquationniste de l'offre de formation, en termes de volume et de contenu, se maintient. À terme, elle intègre les opportunités offertes par la digitalisation et les NTIC. Les pratiques innovantes que nous avons mises en évidence précédemment se développent et se multiplient, permettant une captation et un calibrage des besoins des employeurs plus rapides, plus précis et plus exhaustifs, notamment en termes de couverture sectorielle et géographique. Les plateformes similaires à celle développée en France (*France compétences*) se répandent, tantôt sous l'impulsion des pouvoirs publics, tantôt sur la base d'initiatives purement privées, tantôt dans une logique de partenariat privé-public. Selon leur origine, leur mode de gestion, leur degré de centralisation et leur financement peuvent varier. Ce faisant, les dispositifs d'appariement entre les offres et les demandes de compétences et de formation y afférant sont repensés.

Dans ce cadre, en ce qui concerne les opérateurs de formation, dont on attend qu'ils puissent assurer une offre de contenus capable de suivre rapidement les fluctuations et les évolutions de la demande, leur flexibilité et leur réactivité sont rendues possibles par l'adoption accrue des NTIC quand cela est possible. Les modalités d'apprentissage se voient impactées par les nouvelles technologies et elles se diversifient. De nouveaux processus de transfert de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire, de savoir-apprendre et de savoir-savoir se conçoivent et se mettent en place pour, *in fine*, se propager. Ce faisant, c'est également la géographie et la temporalité des formations qui se voient peu à peu reconfigurées. Certains apprentissages, cependant, demeurent irréductibles à la digitalisation car ils concernent des contenus centrés sur des manipulations, au sens premier du

²⁶ Le degré d'élaboration et de détail de ces « proto-scénarios » est donc peu élevé. La réalisation de scénarios plus robustes et plus construits requiert le recours à une méthodologie lourde que nous n'avons pas la possibilité de mettre en œuvre dans le cadre du présent cahier.

terme, impliquant des objets ou de la matière. Néanmoins, ces apprentissages peuvent bénéficier partiellement du recours aux NTIC.

L'évolution technologique permet donc des innovations pédagogiques qui se traduisent par une augmentation de la disponibilité « formelle ». Toutefois, ce mouvement ne signifie pas pour autant une accessibilité financière plus aisée. Le marché numérique de la formation rendu possible par les évolutions technologiques se compose de différents segments, vise différentes clientèles et n'est pas homogène. Certains segments concernent des « consommateurs », personnes privées ou organisations, disposant d'un pouvoir d'achat conséquent tandis que certaines offres ciblent des segments moins nantis. Les produits, selon les cas, varient en nature et qualité. De même, leur potentiel d'« utilisation » et le rendement de leur acquisition varient. Dès lors, la question des inégalités individuelles et collectives que nous avons pointées précédemment reste posée.

In fine, si l'essor de cet « adéquationnisme digitalisé » génère sans doute un nouveau secteur d'activités économiques et permet, par l'amélioration des mécanismes d'appariement entre offres et demandes de compétences et par la réduction relative des « problèmes » de pénuries liées à ces dernières, il ne suffit cependant pas à résorber le chômage et à solutionner le sous-emploi. Les limites intrinsèques de l'approche adéquationniste demeurent.

4.2. VERS L'INDIVIDUATION DE LA PRISE EN CHARGE DE COÛTS DE FORMATION DANS UNE SOCIÉTÉ PLUS STRATIFIÉE

Le deuxième proto-scénario que nous proposons à la critique se distingue du premier par l'introduction d'une **bifurcation**. Actuellement, la **gestion de ces coûts de formation**, nous l'avons vu, constitue un point de friction. Néanmoins, elle demeure prise en charge, dans des proportions variées et variables, par l'État, les entreprises et les apprenants. C'est à ce niveau qu'une bifurcation peut être envisagée.

Dans un contexte de concurrence exacerbée au niveau mondial, de tensions économiques généralisées, de chômage élevé et de raréfaction des moyens collectifs, les ressources, la capacité d'action et le rôle, notamment financier, de l'État se voient réduits. Les politiques publiques en matière d'emploi s'inscrivent toujours dans le référentiel libéral-social mais ne peuvent plus intégrer la prise en charge d'une partie importante de l'effort de formation. Parallèlement, les entreprises, arguant de la nécessité absolue de maintenir leur compétitivité et, dans ce cadre, de réduire leurs dépenses, poursuivent avec succès leur stratégie de privatisation des bénéfices et d'externalisation des coûts de production. En matière de capital humain, les salaires subissent une pression à la baisse et la gestion des compétences s'appuie sur un investissement financier indirect des salariés, par exemple par la substitution d'une partie du salaire par des chèques formation.

Dans ce scénario, où l'employabilité de la population active demeure le maître mot, il revient aux actifs de prendre les dispositions nécessaires et de développer les stratégies les plus pertinentes et les plus efficaces pour répondre aux attentes du marché du travail, que ce soit en termes de compétences, de productivité ou de flexibilité.

Les actifs à l'emploi en tant que salariés utilisent, pour répondre aux besoins des employeurs, les dispositifs mis à leur disposition dans le cadre de leur emploi. Pour ce faire, ils affectent, en tout ou en partie, selon les nécessités, les chèques formation qui constituent une partie de leur rétribution. Le solde de ce « salaire formation » peut être thésaurisé ou affecté à des formations indépendantes de l'emploi occupé, par exemple en vue d'accroître leur mobilité professionnelle.

Pour ce qui est des actifs non salariés, le schéma n'est guère différent de celui que nous connaissons actuellement. Ils doivent intégrer dans la rétribution de leurs services et de leurs prestations, tout

comme dans la gestion de leur activité, la question de la mise à niveau de leur compétence, notamment par le recours à la formation.

Quant aux actifs en recherche d'emploi, la situation est plus inconfortable. De fait, ils doivent répondre à l'injonction d'employabilité et l'obligation de *life long learning* tout en étant confrontés aux effets de la réduction des moyens publics. Ceux qui ne disposent pas de moyens financiers propres se trouvent, dès lors, en difficulté. Cependant, notamment parce que l'accès au crédit pour financer des investissements en formation lui est refusé par les opérateurs bancaires, c'est sur ce public défavorisé que l'action publique centre désormais son aide à la formation. Cette aide se gère désormais au niveau infra régional, notamment en lien avec l'action des CPAS.

Peu à peu, cette configuration cristallise les effets de la formation en termes de discrimination par rapport au travail et en termes de stratification socio-économique que nous avons mis en évidence précédemment. De fait, la disponibilité de moyens à investir dans la mise à jour et le développement des compétences et de l'employabilité et les opportunités pour rentabiliser ces investissements sont positivement corrélées avec la position occupée dans le système du travail.

À terme, ces effets s'inscrivent dans la durée et se reproduisent entre générations. Ils contribuent à un processus plus global de forte segmentation socio-économique, voire de dualisation. Ils participent au renforcement de logiques inégalitaires, voire d'exclusion, à l'œuvre dans d'autres domaines (accès à la santé, au logement, à l'éducation, à la culture...).

4.3. LA FORMATION D'ADULTES COMME OUTIL DE TRANSITION ET D'INNOVATION

La **bifurcation** à l'origine du troisième proto-scénario que nous proposons est de nature différente que celle convoquée pour le deuxième et ne s'additionne ni ne se combine avec cette dernière, dès lors, le futur imaginé qui en découle est différent. On pourrait cependant envisager que ces deux proto-scénarios puissent se succéder, bien qu'ils soient, à la base, indépendants.

Ce scénario se fonde sur une distanciation, voire une **rupture, par rapport au référentiel de l'action publique actuel**. On peut trouver la source de ce changement dans la combinaison de plusieurs phénomènes : la montée en puissance de la critique sociale vis-à-vis du modèle socio-économique et du système de gouvernance contemporains, notamment suite à l'apparition de crises systémiques de plus en plus fréquentes et importantes (système financier, système de santé publique...), le questionnement de l'efficacité de l'approche adéquationniste dans la lutte contre le sous-emploi, l'émergence et le développement d'une demande pour des formations plus émancipatrices et/ou plus axées sur le développement des capacités créatives et imaginatives des individus, les mutations du système du travail, la reconfiguration des orientations politiques aux différents niveaux de pouvoir en vue de faire face au réchauffement climatique...

Ces différents éléments conduisent peu à peu à une recomposition du rôle de la formation des adultes, dans le sens d'une diversification. Il ne s'agit plus seulement d'encapaciter l'apprenant en le rendant apte à utiliser les nouvelles technologies, en lui transmettant les savoir-faire et savoir-être adéquats et attendus par l'entreprise et, *in fine*, en assurant son employabilité. Il s'agit maintenant d'en faire un vecteur d'innovation et un acteur de transition. Cette recomposition suppose la mise en œuvre de moyens suffisants et une gestion équitable des coûts.

Un autre glissement s'opère. La formation ne se justifie plus par un impératif individuel, l'insertion sur le marché du travail. La nécessité est à présent la poursuite d'objectifs de transition et d'adaptation adressés au collectif, confrontés à l'obligation de réinventer son organisation et de reconsidérer son système de valeurs, et porté par celui-ci, de l'entreprise à l'ensemble du corps social.

Dans ce contexte, de nouveaux contenus de formation s'ajoutent au programme et la pédagogie collaborative se développe. Ces contenus ne se limitent pas à de compétences liées à l'exercice d'un métier ou d'une fonction. Elles débordent des cadres professionnels classiques et abordent des compétences transversales, comme l'autonomie, la créativité et la pensée critique, voire disruptive, compétences dont l'espace d'expression ne se limite pas à l'entreprise, même si cette dernière y trouve un intérêt dans sa propre quête d'innovations.

Ces contenus aident à l'émergence et à la consolidation de nouveaux rapports au travail et à l'activité économique. Ainsi, l'auto-emploi se développe mais il s'inscrit souvent dans un projet individuel et collectif plus respectueux d'objectifs de développement durable. La fonction socialisatrice de la formation des adultes s'exprime d'ailleurs dorénavant en référence à ces objectifs et non plus en référence à des objectifs de productivité et de croissance.

Cette recomposition du rôle de la formation des adultes est rendue possible par l'intervention simultanée et coordonnée des pouvoirs publics et des entreprises, tous deux conscients de la nécessité et des « bénéfices » de la mise en œuvre d'une nouvelle forme de société de la connaissance. Elle profite également des opportunités offertes par les NTIC.

5. Conclusion

De par le rôle primordial qui lui est attribué dans le cadre du paradigme actuel de la politique de l'emploi, le champ de la formation d'adultes a été porté, depuis plusieurs années, sur le devant de la scène. Cette mise en avant est également à mettre en relation avec l'accélération des mutations technologiques et économiques. Comme nous l'avons montré, les changements qualitatifs et quantitatifs qu'a connus ce champ trouvent leur origine dans les mouvements et les ruptures qui ont parcouru les domaines économique, technologique, cognitif, idéologique, institutionnel...

Dès lors, lorsqu'on s'interroge sur son évolution future, identifier les contours qu'il pourrait prendre à l'avenir, surtout dans le long terme, n'est guère aisé. En outre, les questions et les défis posés par la crise sanitaire du coronavirus et les effets de celle-ci sur le système socio-économique contribuent à rendre ce travail encore plus périlleux. À ce sujet, l'occurrence d'événements peu probables mais très impactants ou de rupture brutale et radicale, phénomènes communément désignés sous le terme de *wild card*, nous rappelle qu'il n'est guère possible d'intégrer dans une réflexion prospective la totalité des bifurcations possibles et, *a fortiori*, de prétendre à prédire l'avenir.

Nous avons néanmoins tenté, par le présent document, d'apporter quelques pistes de réflexion sur les enjeux prospectifs et les points de bifurcation possibles en ce qui les concerne. Cette tentative a débuté bien avant que n'éclate la crise sanitaire. Il est, dès lors, légitime de s'interroger sur les implications de celle-ci dans le champ de la formation d'adultes. Plus fondamentalement, on peut se poser la question suivante : la crise et ses effets remettent-ils en cause les constats, les propositions et les hypothèses que nous avons formulés dans ce cahier ? Il est sans doute trop tôt pour se prononcer. Plutôt que d'envisager les impacts de la crise en termes de remise en question de ces éléments, conviendra-t-il de les considérer comme des accélérateurs de changements ou de renforcement des tendances observées. À ce niveau, par exemple, il sera intéressant de se pencher sur les conséquences de la crise sur le travail et l'apprentissage à distance. Il est probable que celles-ci ne seront pas univoques.

Dans tous les cas, par rapport à l'objet abordé par notre analyse, il est évident que notre travail ne constitue qu'un prologue à des activités prospectives de plus large envergure, notamment parce que, sur le plan méthodologique, nous avons eu recours à un arsenal d'outils et de dispositifs relativement léger et qu'il conviendrait de compléter. Ces activités sont souhaitables car elles permettront non seulement d'alimenter le débat public sur le sujet mais aussi de nourrir la stratégie des acteurs, individuels ou collectifs, en la matière. Elles sont nécessaires si on désire intégrer à la réflexion les effets de ce que nous avons vécu au cours des derniers mois. Elles sont même sans doute incontournables si notre région veut faire face aux défis économiques, technologiques, environnementaux et sociaux actuels.

Il serait, par conséquent, pertinent de compléter notre travail par une phase complémentaire, par exemple en soumettant les résultats de celui-ci à plusieurs experts, et ce afin d'en évaluer la pertinence et la complétude. Les informations ainsi collectées permettraient de compléter, de nuancer ou d'actualiser nos propositions, notamment à la lumière du choc que nous avons connu cette année. D'ores et déjà, nous réfléchissons à la mise en place prochaine d'un dispositif pratique permettant la réalisation de cette phase. Nous invitons donc le lecteur à nous retrouver dans une publication à venir.

6. Bibliographie

Albessart C., Calay V., Guyot J.-L., Marfouk A., Verschueren F., La digitalisation de l'économie wallonne : une lecture prospective et stratégique, *Rapport de recherche*, n°19, Institut wallon d'évaluation, de prospective et de la statistique, Namur, juin 2017, 100 pages.

Banque Nationale de Belgique (2016), Rapport du Groupe d'experts « Compétitivité et Emploi », version actualisée, mars, en ligne, https://www.nbb.be/doc/ts/publications/rapport_com5.pdf.

Bernier A. (2015) (sous la direction de) Normand Poulet J.-L., Bédard M., Lejeune B. P., *Secteurs d'activités et inégalités d'accès à la formation de la main-d'œuvre en emploi*, Rapport de recherche, Université du Québec, Juin, en ligne, https://r-libre.teluq.ca/1027/1/Rapport_In%C3%A9galit%C3%A9s_Employeur_Projetno8650-13019_TranspoL_vf%20pour%20diffusion.pdf.

Bobillier-Chaumon M. E. (2013), *Conditions d'usage et facteurs d'acceptation des technologies de l'activité : Questions et perspectives pour la psychologie du travail*. Psychologie. École doctorale Sciences de l'Homme, du Politique, et du Territoire, en ligne, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01559686/document>.

Bouteiller P. (1997), Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu, *Gestion*, HEC Montréal, 22(3), 14-25.

Brotcorne P. (2016), Formations professionnelles d'adultes en risque de précarité : une lecture en termes de capacités, *Dynamiques régionales*, 2, n° 4, pp. 29-40.

Cabrol V. (2014), *L'Action publique pour l'emploi sous tension*, Paris, Editions Publibook.

Conseil de l'éducation et de la formation (1999), *Vers un état des lieux de la formation professionnelle en Communauté française. Cadre méthodologique, conceptuel et législatif*, Doc SITFP Chf098-67, Bruxelles.

Conter B., Maroy Ch. (1999), *Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique Francophone*, Les Cahiers de recherche du GIRSEF, n° 2.

Conter B. (2011), Origines et impacts de la flexicurité, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 2095-2096, no. 10, 2011, pp. 5-64.

Conter B., Mainguet C. (2010), Politiques de l'emploi et de la formation : quel référentiel en Wallonie ?, *Cahier du CIRTES*, UCL n° 4, pp. 275-296.

Cours-salies P. (2000), La formation entre investissement et droit personnel, in Spurk J., Mercure D. (dir.), *L'entreprise écartelée*, Québec, Éditions de l'Université de Laval, pp. 69-90.

Delcourt J. (2006), État social actif ou travailleurs, chômeurs et citoyens activés, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 37-2, pp. 194-201.

Demerouti E., Derks D., ten Brummelhuis L. L., Bakker A. B. (2014), New Ways of Working: Impact on Working Conditions, Work-Family Balance, and Well-Being, in Korunka C., Hoonakker P. (Eds), *The Impact of ICT on Quality of Working Life*, pp 123-141, Springer.

Dubar C. (2015), *La formation professionnelle continue*, Paris, La découverte.

Enlart S. (2018), L'organisation apprenante renouvelée par le digital, *Éducation permanente*, n° 216, pp. 13-21.

Fays V., Jacobs V., Mahy B., Rycx F., Volral M. (2020), Migration, discrimination salariale et suréducation : quel est l'impact de l'hétérogénéité des travailleurs ?, *Dynamiques régionales*, IX, pp. 57-72.

Ferracci M. (2013), Inégalités d'accès et inefficacité : à quand une réforme de la formation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 01, n° 13, pp. 232-245.

Franssen A. (2006), L'État social actif et la nouvelle fabrique du sujet, in Astier I., Duvoux N. (dir.), *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, L'Harmattan, Paris, pp. 75-104

- Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte.
- Giret J.-F. (2015), Les mesures de la relation formation-emploi, *Revue française de pédagogie*, vol. 192, no. 3, pp. 23-36.
- Godet M. (2007), *Manuel de prospective stratégique*, Tome 2, Paris, Dunod.
- Gouvernement de Wallonie (2019), *Déclaration de politique régionale 2019-2024*, en ligne, https://www.wallonie.be/sites/default/files/2019-09/declaration_politique_regionale_2019-2024.pdf.
- Gouvernement de Wallonie (2020), *Get up Wallonia !*, en ligne, <https://gouvernement.wallonie.be/files/%255BNote%20du%20Gouvernement%20de%20Wallonie%255D%20-%20Get%20up%20Wallonia%20!.pdf>.
- Grootaers D., sous la direction de, (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.
- Hall P. (1993), Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain, *Comparative Politics*, Vol. 25, No. 3 (Apr.), pp. 275-296.
- IWEPS (2013), *Évaluation du Plan Marshall 2.Vert - Évaluation thématique n°5 : Terrains mis à disposition du développement économique - rapport final*, en ligne, https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2017/02/evaluation_thematique_terrains.pdf.
- IWEPS (2014), *L'enseignement, la formation et l'emploi au cœur du redéploiement régional, Dynamiques régionales, n° 1*, en ligne, https://www.iweps.be/wp-content/uploads/2017/01/Dynamiques_r%C3%Agionales_1.pdf.
- IWEPS (2019), *Indicateurs statistiques, Éducation et formation des adultes (25-64 ans)*, en ligne, <https://www.iweps.be/indicateur-statistique/education-formation-adultes-25-64-ans/>.
- Jacoby J., Loriaux F. (2015), *L'État social actif et l'ISP : une histoire de désamour*, L'Essor de L'interfédéré, quatrième trimestre.
- Jobert B. (1995), *Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction de normes institutionnelles : esquisse d'un parcours de recherche*, in Faure A., Polet G., Warin P. (dir.), *La construction du sens dans les politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 13-23.
- Jobert B., Muller P. (1987), *L'État en action : Politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF.
- Lenel E. (2009), *Les trajectoires scolaires des filles et des garçons dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel en Communauté française de Belgique*, Rapport de recherche, Direction de l'Égalité des Chances, en ligne, http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=c5476005946e81d2359e2c5bc2b9d3994bd23d97&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Trajectoires_scolaires_des_filles_et_des_garcons_dans_l_enseignement_secondaire.pdf.
- Lugan J.-C. (2006), *Lexique de systémique et de prospective*, Conseil économique et social Midi-Pyrénées, en ligne, <http://www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/LexiqueProspective.pdf>.
- Mahieu C. (2015), *La formation entre adéquation et émancipation : déconstruction d'une tension*, in Touzri (dir.), *Emploi et formation : quelles articulations ?*, Charleroi, Éditions de l'Université Ouverte, pp. 66-76.
- Maroy Ch. (2000), *Normativité des politiques de formation et transitions contemporaines : quel équilibre entre individuation et logiques collectives ?*, in Vandenberghe V. (éd.) *La formation professionnelle continue. Transformation, contraintes et enjeux*, Louvain-la-Neuve, Academia-Brylanat, pp. 9-37.
- Matagne, G. (2001), *De l'« État social actif » à la politique belge de l'emploi*, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1737-1738(32), pp.5-79.
- Monville M. (2007), *Formation professionnelle continue en Belgique : Avantages, organisation et enjeux*, Conseil Central de l'Économie, Bruxelles.
- Monville M., Léonard D. (2008), *La formation professionnelle continue*, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2-3, n°. 1987-1988.

- Monville M. (2008), Formation professionnelle continue : les efforts des branches et des secteurs, Conseil Central de l'Economie, Bruxelles.
- Muller P. (2000), L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique, *Revue française de science politique*, 50^e année, n°2, pp. 189-208.
- Muller P. (2005), Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique, *Revue française de science politique*, 55 (1), pp. 155-87.
- Muller P. (2019), Référentiel, in Boussaguet L. (éd.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po, Paris, pp. 533-540.
- North D., Denzau A. (1994), Shared Mental Models: Ideologies and Institutions, *Kyklos*, 47, pp. 3-31.
- OCDE (1997), *Regards sur l'éducation*, Paris, Éditions OCDE.
- Podevin G., Verdier E. (1989), Formation continue et compétitivité économique, Rapport de mission au Secrétaire d'État à la formation professionnelle, Coll. Études 51, Céreq.
- Schürch D. (2004), Nouvelles technologies et valeurs de l'éducation - réflexion épistémologique, in Bronckart J. P. (éd.), *Transformer l'école*, De Boeck Supérieur, pp. 169-191.
- Schwab K. (2017), *La quatrième révolution industrielle*, Paris, Dunod.
- Tanguy L. (1998), La formation, une activité sociale en voie de définition ? in De Coster M. (éd.), *Traité de sociologie du travail*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, pp. 185-212.
- Van Haepelen B. (2015), Métiers en pénurie et adéquation formation-emploi : Regard sur la situation en Wallonie, in Touzri (dir.), *Emploi et formation : quelles articulations ?*, Charleroi, Éditions de l'Université Ouverte, pp. 7-24.
- Van Wieringen F. (1999), Scenario Planning for Vocational and Adult Education, *European Journal of Education*, Vol. 34, n° 2, VET in Transition: Renewal, Reform or Reconstruction?, pp. 153-175
- Van Meel J. (2011), The origins of new ways of working: Office concepts in the 1970s, *Facilities*, Vol. 29 No. 9/10, pp. 357-367.
- Veltz P., Zarifian P. (1993), Vers de nouveaux modèles d'organisation ?, *Sociologie du travail*, Vol. 35 No. 1, pp. 3-25.
- Wrathall S. (2016), Création de référentiels pour la formation, *Journal de l'alpha*, 202, 3^e trimestre.
- Zarifian P. (1990), L'atelier producteur d'innovation, in Michon F. (éd.), *L'Emploi l'entreprise et la société: Débats Économie-Sociologie*, Paris, Economica, pp. 79-89.
- Zarifian P. (1996), *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*, Paris, PUF.
- Zune M. (2014), De quoi les pénuries de main-d'œuvre sont-elles le nom ?, *Revue Française de Socio-Économie*, 2, n° 14, pp. 5-14.



L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) est un institut scientifique public d'aide à la prise de décision à destination des pouvoirs publics. Autorité statistique de la Région wallonne, il fait partie, à ce titre, de l'Institut Interfédéral de Statistique (IIS) et de l'Institut des Comptes Nationaux (ICN). Par sa mission scientifique transversale, il met à la disposition des décideurs wallons, des partenaires de la Wallonie et des citoyens, des informations diverses qui vont des indicateurs statistiques aux études en sciences économiques, sociales, politiques et de l'environnement. Par sa mission de conseil stratégique, il participe activement à la promotion et la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation et de la prospective en Wallonie.

Plus d'infos : <https://www.iweps.be>



2020