



HAL
open science

Que faire du "souk" de la formation professionnelle ?

Christophe Jeanney, François-Xavier Rouxel, Raphaël Schoentgen

► **To cite this version:**

Christophe Jeanney, François-Xavier Rouxel, Raphaël Schoentgen. Que faire du "souk" de la formation professionnelle?. Sciences de l'Homme et Société. 1999. hal-01909744

HAL Id: hal-01909744

<https://minesparis-psl.hal.science/hal-01909744>

Submitted on 31 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris
Corps Techniques de l'Etat

ÉCOLE NATIONALE
SUPÉRIEURE DES
MINES
BIBLIOTHÈQUE

IE 1 [395]

**QUE FAIRE DU « SOUK »
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?**

Consultation
sur place

**Christophe Jeanney
François-Xavier Rouxel
Raphaël Schoentgen**

Pilote : Jean-Claude Moisdon

[1999]

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE 1 HISTORIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	7
1.1 LES PRÉMICES DE LA FORMATION PENDANT L'ENTRE DEUX GUERRES	9
1.1.1. <i>Le contexte</i>	9
1.1.2. <i>L'expression de la tendance en France</i>	9
1.2. LES TRENTE GLORIEUSES	10
1.2.1. <i>Un contexte favorable</i>	10
1.2.2. <i>Le tournant de 1970 et 1971</i>	11
1.3 LA FORMATION PROFESSIONNELLE DEPUIS 1971	13
1.3.1. <i>Les évolutions</i>	13
1.3.2. <i>Les réalisations</i>	14
1.3.3. <i>Le poids du secteur de la formation professionnelle continue</i>	16
1.3.3. <i>Les acteurs</i>	17
CHAPITRE 2 LE « SOUK » DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	19
2.1. UN SYSTÈME CONFUS.....	21
2.1.1. <i>Multiplicité</i>	21
2.1.2. <i>Complexité</i>	27
2.2. UN SYSTÈME DÉSÉQUILIBRÉ.....	31
2.2.1. <i>Ecole et entreprise : deux mondes à part</i>	31
2.2.2. <i>Une formation continue dévalorisée</i>	32
2.2.3. <i>Des réponses d'experts</i>	33
2.3. UNE OFFRE DE FORMATION CONTINUE PEU SATISFAISANTE	34
2.3.1. <i>Peu de visibilité sur des formations de qualités diverses</i>	34
2.3.2. <i>Un contrôle inexistant</i>	35
2.4. DES ANTAGONISMES PROFONDS ENTRE LES ACTEURS	37
2.4.1. <i>Des perceptions différentes</i>	37
2.4.2. <i>Des intérêts incompatibles</i>	37
CHAPITRE 3 LES ENTREPRISES ET LES ACTIFS FACE AU « SOUK » DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	41
3.1. FORMATION CONTINUE ET GESTION DES COMPÉTENCES DE PLUS EN PLUS DÉTERMINANTES.....	43
3.1.1. <i>Mondialisation et nouvelles technologies</i>	43
3.1.2. <i>Modifications de la composition de la population active</i>	46
3.1.3. <i>Réduction du temps de travail</i>	48
3.2. LA RÉPONSES DES ENTREPRISES AUX BESOINS CROISSANTS EN FORMATION.....	49
3.2.1. <i>Impact sur le recrutement</i>	49
3.2.2. <i>La position des grandes entreprises</i>	51
3.2.3. <i>La position des petites et moyennes entreprises</i>	54
3.3. LA POSITION DES ACTIFS FACE À CE « SOUK ».....	56
3.3.1. <i>Des dispositifs majoritairement dirigés vers les besoins de l'entreprise</i>	56
3.3.2. <i>Des offres de formation non personnalisées</i>	58
3.3.3. <i>Des emplois précaires ou inadaptés</i>	59
CHAPITRE 4 QUELQUES SOLUTIONS ENVISAGEABLES.....	61
4.1. RÉFORMER LE SYSTÈME DES CERTIFICATIONS	63
4.1.1. <i>Objectif</i>	63
4.1.2. <i>Proposition</i>	63
4.1.3. <i>Quel avenir pour une telle solution ?</i>	65
4.2. GÉNÉRALISER LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS	66
4.2.1. <i>Objectifs</i>	66
4.2.2. <i>Proposition d'amélioration du dispositif existant</i>	66

4.2.3 Pourquoi la validation des acquis professionnels est-elle si utile ?.....	67
4.3. DÉVELOPPER UNE POLITIQUE D'ACCÈS INDIVIDUALISÉ À LA FORMATION	68
4.3.1 Objectifs	68
4.3.2 Propositions et limites.....	68
CONCLUSION	71
ANNEXE 1 BIBLIOGRAPHIE.....	73
ANNEXE 2 PERSONNES RENCONTREES.....	77
ANNEXE 3 GLOSSAIRE DES SIGLES EMPLOYES	79

Nous remercions toutes les personnes qui nous ont permis de réaliser ce mémoire, en particulier MM. Jean-Claude Moisdon et François Beaujolin. Nous remercions également l'ensemble des personnes qui ont accepté de nous recevoir et de débattre avec nous, dont la liste figure en annexe.

INTRODUCTION

En 1996, près des deux tiers des actifs français ne possédaient pas plus qu'un certificat d'aptitude professionnelle ou un brevet élémentaire professionnel. Ceux qui quittent les bancs de l'école pour le marché du travail n'ont donc pas tous la chance d'être « bardés » de diplômes. Quand bien même ils le seraient, les évolutions technologiques et organisationnelles ne permettent plus de se satisfaire des connaissances acquises avant l'âge de vingt ans. La formation continue est donc indispensable à l'entreprise si elle souhaite faire évoluer son capital humain sans devoir sans cesse puiser à l'extérieur. De plus, elle permet au salarié de ne pas se laisser dépasser, voire de progresser dans l'entreprise ou hors de l'entreprise. La prise de conscience de la nécessité de « former tout au long de la vie » n'est pas récente. Cependant, presque trente ans après la loi de 1971 définissant un cadre légal pour la formation continue, il est regrettable de constater que celle-ci n'a pas acquis l'ampleur qu'elle devrait avoir, en particulier face à la formation initiale.

Ce mémoire, intitulé *Que faire du « souk » de la formation professionnelle ?*, traite donc essentiellement de formation professionnelle continue et concerne principalement les populations d'ouvriers et d'employés. Néanmoins, du fait de l'interaction entre formations initiale et continue, il nous a paru utile d'élargir notre vocable et de tenir compte de la formation professionnelle initiale, qui correspond aux diplômes d'enseignement professionnel délivrés par le ministère de l'Education nationale.

Notre étude a été menée sur la base d'entretiens avec des représentants institutionnels impliqués dans la formation professionnelle (ministères, organisations professionnelles, etc.) ainsi qu'avec un certain nombre de responsables d'entreprises, de tailles et de secteurs variés (Renault, Manpower, P.M.I. de la région parisienne). La confrontation de leurs opinions nous a permis de dégager quelques propositions générales. Tout d'abord, la formation professionnelle française constitue un « souk » : nous avons affaire à un marché qui fonctionne mais s'y repérer relève de l'exploit. En conséquence, les acteurs directement concernés par la formation professionnelle que sont les employeurs et les salariés sont obligés, avec plus ou moins de réussite, de pallier les carences du système et de s'accommoder de l'existant.

Dans le premier chapitre, nous esquisserons un bref historique de la formation professionnelle au cours du XXe siècle afin de saisir le contexte dans lequel le paysage actuel s'est mis en place.

Le second chapitre dévoilera les raisons qui, à nos yeux, font de ce paysage un « souk » impénétrable, au sein duquel les entreprises et les actifs peinent à se retrouver, comme nous le verrons dans le troisième chapitre.

Enfin, le dernier chapitre sera pour nous l'occasion de présenter quelques pistes de solutions.

CHAPITRE 1
HISTORIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La notion de formation gagne ses lettres de noblesse très tôt dans l'esprit français. En effet, dès la fin du XVIII^e siècle, l'idéal révolutionnaire prône une éducation « universelle, étendue à tous les citoyens, qui assure dans tous les âges de la vie la faculté aux hommes de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles ¹. »

Cet objectif, plutôt vertueux, est néanmoins interprété relativement différemment jusqu'au début du XX^e siècle. En effet, pendant près d'un siècle, la société reste séparée en deux catégories inégalitaires en matière de formation. La classe ouvrière qui vit de son travail et n'a accès qu'à l'éducation sommaire nécessaire aux travaux manuels. Les classes aisées, en revanche, peuvent consacrer nettement plus de temps à leur éducation. La formation des ouvriers s'acquiert principalement par transmission des anciens : le compagnonnage constitue la base de l'apprentissage traditionnel et la mutation vers un monde industriel fait passer ce mode d'apprentissage au sein de l'entreprise, où hiérarchisation et organisation du travail s'appuient sur les compétences professionnelles ainsi définies.

Toutefois, certaines évolutions sont à noter au cours du XIX^e siècle : l'instruction primaire et secondaire sur fonds publics, plus égalitaire, se développe peu à peu. Cependant, sa progression est lente et la formation est davantage le fait d'initiatives ponctuelles de l'Etat, de collectivités locales et de groupes sociaux. Au début du siècle, les éléments nécessaires à un essor rapide de la formation sont en place, essor qui débutera après la première guerre mondiale.

1.1 Les prémices de la formation pendant l'entre deux guerres

1.1.1. Le contexte

A l'issue de la première guerre mondiale, l'Europe est dévastée et doit assurer sa reconstruction. Former les travailleurs qui ont survécu dans le but d'assurer le redressement du pays est un des principaux soucis.

Parallèlement se développent de nouvelles formes d'organisation, comme le machinisme, le taylorisme et le fordisme qui obligent à considérer de plus près les aspects de formation.

1.1.2. L'expression de la tendance en France

Comme le souligne B. Lietard dans un article de 1982 [18], deux courants novateurs soutiennent cet attrait pour la formation professionnelle en France :

- la loi Astier du 25 juillet 1919 sur l'enseignement professionnel. Considérée de nos jours comme la première charte de l'enseignement technique en France, elle met l'accent sur une meilleure efficacité des personnels, compte tenu de la réduction du temps de travail à des journées de huit heures et d'un déficit de main d'œuvre industrielle à l'heure de la reconstruction,

¹ Projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique présenté par Condorcet à l'Assemblée Nationale les 20 et 21 avril 1792

- le mouvement des compagnons de l'université nouvelle qui proposent une éducation démocratique utile au pays [24] :

« Pour que la France gagne la paix, et répare ses pertes, il faut qu'elle travaille plus et qu'elle travaille mieux. Il faut qu'elle produise et cela dans tous les domaines. Il ne faut plus qu'il y ait de forces perdues et il faut sans cesse chercher à améliorer le rendement des forces existantes. C'est pourquoi, et nous ne parlons pas ici des raisons morales et sentimentales qui sont très puissantes, nous pensons que l'enseignement doit évoluer dans un sens démocratique. Il faut que tous soient mieux instruits pour que le peuple français soit mieux préparé à la concurrence internationale, pour que le citoyen fasse mieux son métier de citoyen ; il faut en outre que les meilleurs soient tirés de la foule et mis à leur vraie place qui est la première. »

Mais cette période n'est pas uniquement marquée par le développement de courants de pensée. Elle est aussi un temps de réalisations. Des centres de formations sont créés, comme par exemple une institution qui deviendra l'Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (A.F.P.A.).

Toutefois le réel essor de la formation n'interviendra qu'après la seconde guerre mondiale, tiré par une croissance économique sans précédent.

1.2. Les trente glorieuses

1.2.1. Un contexte favorable

1.2.1.1. Hymne à la productivité et au progrès technique

A la fin de la seconde guerre mondiale, comme ce fut le cas en 1918, la mobilisation et l'adaptation de la main d'œuvre dans le but de reconstruire le pays sont les objectifs prioritaires. Toutefois, le phénomène est encore plus marqué car productivité et formation sont clairement affichés comme des objectifs gouvernementaux.

« Vivre mieux en produisant mieux », tel est le slogan de Jean Monnet; tel est également l'axe qu'il donne au premier plan de la France, où progrès technique et productivité trouvent leur pleine expression.

Les économistes de l'époque se font le relais de ces orientations en considérant que, pour un pays, le niveau de formation des travailleurs représente un avantage compétitif sur le plan économique. Leurs points de vue sont d'ailleurs diffusés par des organismes internationaux tel l'O.C.D.E., qui cherchent à étendre l'utilisation de « bonnes pratiques » en matière d'investissement en formation professionnelle.

Bien évidemment, cet attrait pour la formation est soutenu par une forte croissance économique qui favorise l'implication de tous les partenaires, et permet, en France, la naissance d'accords et l'émergence de premiers outils législatifs en faveur de la formation professionnelle.

1.2.1.2. Implication croissante des partenaires sociaux et premiers outils législatifs

Il convient d'abord de citer la loi Debré sur la promotion sociale du 31 juillet 1959 pour deux raisons :

- elle crée un *comité de coordination de la promotion sociale*, rattaché au Premier Ministre, qui comprend des représentants des ministères concernés et des organisations professionnelles,
- elle définit également le principe d'intervention financière de l'Etat en faveur de la formation, soit sous forme de conventions, soit sous forme d'indemnités aux personnes en formation.

Vient ensuite en 1963 la création du *fonds national pour l'emploi*, qui existe toujours, chargé de prémunir les travailleurs contre l'insécurité de l'emploi en favorisant leur réadaptation et leur mobilité professionnelle.

Enfin la politique générale recherche l'avantage commun du salarié et de l'entreprise. Ce consensus se traduit par la loi du 3 décembre 1966 qui reprend et élargit les dispositions de la loi Debré de 1959 :

- elle crée des instances de coordination interministérielles et de concertation avec les partenaires sociaux tant au niveau national que régional,
- elle instaure un *fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale*, administré par un conseil de gestion tripartite et destiné au financement des actions retenues comme prioritaires par l'Etat,
- elle met en place un secrétariat interministériel commun à toutes ces instances.

L'émergence de ces différents dispositifs s'accompagne d'accords locaux entre employeurs et salariés. Peu à peu, le terrain devient propice à de plus larges négociations entre les partenaires sociaux sur le sujet de la formation professionnelle, qui s'étendront à l'ensemble du territoire.

1.2.2. Le tournant de 1970 et 1971

1.2.2.1. Les acteurs

Les acteurs sont principalement les partenaires sociaux et le gouvernement. En 1968, les accords de Grenelle les rassemblent autour de la même table et aboutissent à une nouvelle donne du monde du travail. Ils ouvrent également la porte à des négociations plus larges entre syndicats et patronat sous l'égide des ministères, portant cette fois-ci sur des domaines connexes au monde du travail, comme celui de la formation professionnelle.

1.2.2.2. La philosophie

Depuis 1945, la formation est un des fers de lance de la politique du commissariat au plan et une variable économique de premier ordre. Notons par exemple quelques extraits du VI^e plan² :

² Rapport sur les principales options du VI^e Plan, Journaux officiels. Tiré à part n° 70-109

« Le développement de la formation professionnelle apparaît en effet comme la condition indispensable d'une croissance économique fondée sur le développement industriel, comptable avec le maintien des équilibres fondamentaux de l'économie. »

« Pour la première fois, dans l'histoire de la planification française, la préparation des hommes et des femmes à l'exercice d'une activité et le maintien ou l'élévation de leur niveau de compétences ont été considérés par le Commissariat général du Plan comme une variable du développement possédant des caractéristiques et des effets particuliers (...) »

« Au terme de nos travaux, il nous apparaît en effet nettement que la formation professionnelle, initiale ou continue, doit assumer une triple fonction. A moyen et à long terme, elle contribue directement à la réalisation du progrès économique : elle sera par exemple le moyen d'accompagnement nécessaire de l'industrialisation pendant le VI^o Plan. Sur la moyenne ou la longue période, elle est aussi, par la qualification qu'elle crée, les nouvelles compétences qu'elle donne, l'un des instruments les plus indispensables à la promotion sociale. Enfin, à terme plus rapproché, elle permet d'intervenir sur la situation de l'emploi, dans des conditions tout à fait nouvelles, pour résorber des inadaptations qualitatives dont les conséquences conjoncturelles deviennent manifestes (...) »

« Dans un domaine où l'intervention des pouvoirs publics est aussi récente, où les partenaires sociaux viennent seulement de reconnaître la nécessité d'agir ensemble, les suggestions de l'intergroupe ne sont en définitive que la manifestation d'une prise de conscience plus précise de la condition de l'homme dans son nouvel environnement économique et social. »

La formation fait donc figure d'investissement indispensable de la part des entreprises mais aussi de la nation tout entière. Cet engouement intègre les partenaires sociaux comme éléments clé de la dynamique.

Toutefois des interrogations demeurent : bien que les acteurs dans leur ensemble soient conscients de l'importance et de la nécessité de former, aucun système ne généralise les bonnes pratiques.

1.2.2.3. L'accord de 1970 et la loi de 1971

Le 9 juillet 1970 intervient un premier accord capital entre le Conseil National du Patronat Français (C.N.P.F.) et la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (C.G.P.M.E.), d'une part, et les organisations syndicales de salariés, d'autre part. Cet accord instaure deux dispositifs :

- le droit individuel qu'a tout salarié de se former en prenant un congé individuel de formation (C.I.F.) durant lequel il peut librement suivre la formation de son choix,
- le plan de formation de l'entreprise, document modulable qui précise les orientations de la formation du personnel pour l'année en cours.

Bien que cet accord pose très clairement les fondements du système de la formation professionnelle, les modalités de financement de ces démarches ne sont pas pour autant définies. Cette étape non franchie demeure extrêmement importante car elle conditionne la

réelle application de l'accord à l'ensemble des entreprises du pays. Un débat s'instaure donc quant à savoir s'il faut tirer le financement des cotisations patronales, instaurer un nouvel impôt ou définir un autre moyen de prélever les sommes nécessaires.

Les précisions financières vont être apportées par la loi du 16 juillet 1971 qui définit un cadre légal pour les accords de 1970. Les objectifs de cette loi, énoncés par Jacques Chaband-Delmas à l'Assemblée nationale sont les suivants :

- lutter contre l'inégalité des chances, en revalorisant l'enseignement professionnel,
- maîtriser les changements que la vie moderne impose, grâce à l'éducation permanente,
- mettre à disposition de la société les ressources humaines nécessaires à son expansion économique,
- favoriser les politiques contractuelles et la concertation permanente à tous les échelons.

D'après le texte de loi, chaque entreprise de plus de 10 salariés a l'obligation de payer une taxe proportionnelle à sa masse salariale. Le pourcentage est fixé à 0,8% avec un objectif de 2% en 1976, pour tenir compte de la croissance. Celui-ci ne sera jamais atteint puisque le taux légal est aujourd'hui de 1,5% (et 0,25% pour les entreprises de moins de 10 salariés qui ont été intégrées au dispositif).

Notons que, d'après le texte de loi, les entreprises ont l'obligation de payer mais pas de former leurs salariés. Lorsqu'elles ne les dépensent pas directement, les entreprises doivent verser les sommes prévues à des organismes collecteurs agréés. Ceux-ci mutualisent ainsi des fonds qui peuvent servir à financer des actions de formation pour les entreprises qui en font la demande. Ce dispositif, créé dans une période de croissance et de plein emploi, a cependant été directement confronté à la crise et a subi de ce fait de nombreuses évolutions.

1.3 La formation professionnelle depuis 1971

1.3.1. Les évolutions

1.3.1.1. Du contexte

La croissance économique des années 60 et le plein emploi qui l'a accompagnée ont fait naître de nouvelles aspirations professionnelles et des perspectives d'évolution au sein de la société. En réponse, l'école s'est inscrite dans une optique de formation des classes d'âge à plus long terme.

Malheureusement, la crise économique et le chômage ont induit un net décalage entre les besoins du marché et les aspirations des jeunes diplômés ou des salariés et ont été à l'origine d'un cortège d'exclus.

1.3.1.2. De la philosophie de la formation

Face à ce contexte morose, la formation, initialement pressentie comme un outil permettant des gains compétitifs s'est peu à peu transformée en un outil de thérapie de l'emploi. Ce phénomène a été analysé par la commission d'enquête sur l'utilisation des fonds de la formation professionnelle menée pour le compte de l'Assemblée nationale en 1994 par MM. Goasguen et Uberschlag [14] :

« Si le système de formation professionnelle est devenu d'une incroyable complexité, cela tient sans doute à la diversité successive des missions qui lui ont été attribuées au fil des années. Conçue comme un moyen de promotion sociale et d'épanouissement personnel lors d'une période de croissance et de plein emploi, la formation professionnelle est devenue un instrument de lutte contre le chômage, notamment par l'insertion sociale, ce qui n'était pas son propos initial.

La formation est synonyme d'attentes et d'espoirs, notamment pour des gens en difficulté en période de crise économique. C'est ce qui explique qu'aux divers objectifs qui lui sont impartis, correspondent de nombreuses filières et une mosaïque de formules préjudiciables à la bonne orientation des candidats à une formation professionnelle. »

1.3.2. Les réalisations

Dans cette partie, nous ne mettrons l'accent que sur les événements qui nous ont semblé les plus marquants.

1.3.2.1. Sur le plan légal et financier

Pour faire face au chômage et devant les charges croissantes sur son budget, l'Etat a incité les entreprises à assumer une part de « responsabilité sociale ». Il a introduit dans les modes libérateurs du versement obligatoire instauré en 1971 le financement volontaire d'actions de formation en faveur des demandeurs d'emploi. Néanmoins, face aux réticences des partenaires sociaux, ces financements se sont transformés en une obligation légale de 0,2% de la masse salariale, prélevée au titre de la participation de 1977 et fiscalisée dès 1978 sous forme d'un versement obligatoire au Trésor au titre des jeunes demandeurs d'emploi. Malgré tout, les années 70 ont été marquées par la mise en place d'un nombre croissant de formations « parking » qui ne permettent pas systématiquement et durablement l'insertion professionnelle et sociale durable des individus.

Les jeunes ne sont pas oubliés dans les dispositifs : les entreprises, via l'alternance (0,4% de la masse salariale finance l'alternance) et l'apprentissage (financé par une taxe parafiscale collectée par les chambres de Commerce et d'Industrie) se sont trouvées d'avantage impliquées. De son côté, le gouvernement a développé un certain nombre de programmes d'aides comme les contrats d'insertion, d'orientation et de qualifications pour les publics en difficulté.

Certains acteurs ont également tenté de proposer une approche originale des problèmes, à l'instar du Professeur Bertrand Schwartz, à l'origine d'actions comme les « missions nouvelles qualifications » [26]. Selon lui, la formation est indissociable d'une politique sociale plus large

relative à l'école, la ville, l'entreprise, le logement, etc. Il propose une coordination plus active de l'ensemble des travailleurs sociaux et met l'accent sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Cette tendance a d'ailleurs dominé l'action du gouvernement dans les années 80. Cependant, les formations mises en place, au plus proche des besoins des salariés, se sont révélées être financièrement et matériellement lourdes et difficiles à réaliser[21].

L'Etat s'est également attaché à mieux contrôler le financement de la formation professionnelle. Plusieurs commissions d'enquête de l'Assemblée nationale se sont ainsi penchées sur la circulation des fonds et des réformes ont été engagées. Comme nous l'avons expliqué le responsable d'un organisme paritaire collecteur agréé (O.P.C.A.), la véritable réforme des organismes collecteurs est relativement récente :

« A l'été 1993, le rapport de MM Uberschlag et Goasgen, responsables d'une commission d'enquête sur les fonds de la formation permanente, a révélé des dérives financières et a conduit à une restructuration du système. Le 20 décembre 1993 la loi Giraud crée les O.P.C.A., regroupement des F.A.F., O.M.A. et O.C.A.. Il ne reste qu'une centaine des 450 organismes collecteurs ; c'est une mesure salubre. Désormais, le minimum requis pour être O.P.C.A. est de collecter 100 MF. Les frais de gestion sont limités à 5,9% des sommes collectées et 4% des sommes dépensées, en gros donc 10% des flux traités. En tout il a fallu un an de transition pour mettre en place ce nouveau système d'O.P.C.A.. »

Tous ces axes de développement se retrouvent finalement repris et renforcés dans la loi quinquennale 1994-1998 qui prône une réaffirmation de la formation continue négociée paritaire, un meilleur contrôle des masses monétaires, une facilitation de l'alternance et une relance de la décentralisation.

1.3.2.2. Sur le plan politique

Trois éléments marquent le récent paysage politique de la formation professionnelle :

- en 1996, le rapport de Virville, commandé par le ministre du Travail, qui met l'accent sur la nécessité de favoriser l'alternance, les formations qualifiantes et la reconnaissance des acquis professionnels,
- en 1998, la création d'un secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle qui traduit l'attachement du gouvernement à la formation professionnelle,
- en 1999, enfin, la contribution du secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle ou « rapport Péry » [27], paru en mars 1999. Ce rapport dresse un bilan du paysage français de la formation professionnelle et devrait servir de base à une réforme législative.

L'ensemble de cette dynamique s'inscrit dans le cadre plus large de l'Union Européenne dont la volonté est de favoriser la « formation tout au long de la vie ». C'est dans ce contexte que les ministères britanniques chargés de l'Emploi et de l'Education ont été fusionnés.

1.3.3. Le poids du secteur de la formation professionnelle continue

1.3.3.1. Importance économique

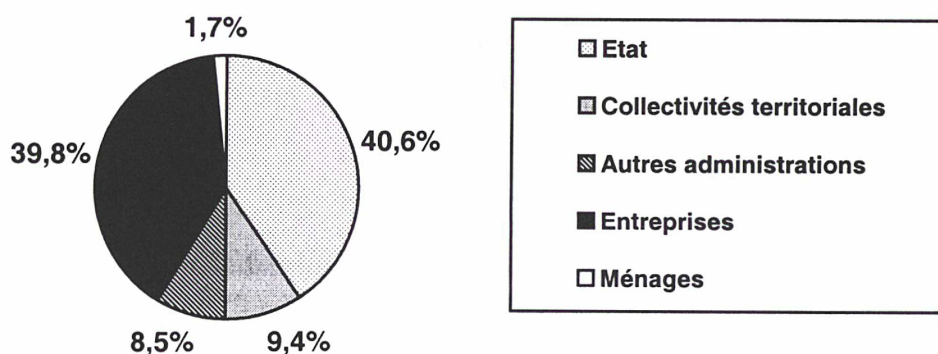
En France, le poids du secteur de la formation professionnelle est loin d'être négligeable. Les dépenses s'élevaient à 138,2 milliards de francs en 1996 soit 1,76% du P.I.B.

L'Etat et les entreprises assurent 80% des ressources et sont les deux principaux contributeurs (voir fig. 1 ci-dessous). Les dépenses globales des entreprises de plus de 10 salariés, estimées à 3,26% de la masse salariale en 1996, sont bien supérieures à l'obligation légale (1,5% de la masse salariale).

La contribution des régions a cru de 6% en 1993 à 9% en 1996 et témoigne d'une volonté de décentralisation de l'effort de formation. Les régions sont principalement chargées de la formation professionnelle des jeunes et des demandeurs d'emplois.

Le poids des autres administrations est sensiblement équivalent à celui des régions. L'Unedic est la principale et gère les budgets propres aux conventions de reconversion des chômeurs.

Enfin, les ménages contribuent beaucoup plus modestement à l'effort de formation professionnelle.



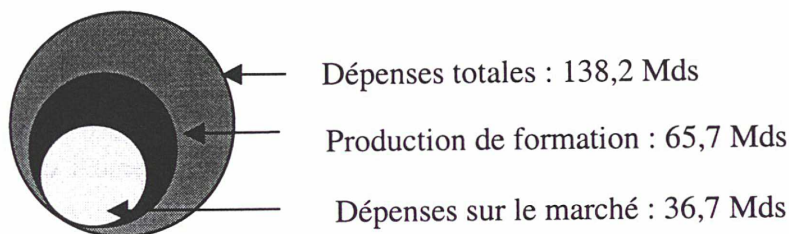
Graphique 1

Les financeurs de la formation professionnelle (1996)

Source: « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux »

Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle[27]

Toutefois, ces 138,2 milliards de francs ne sont pas entièrement destinés à financer des actions de formation : une large part correspond aux salaires des personnes qui partent en formation (72,6 milliards). Sur les 65,6 milliards restants, qui servent à financer des formations, la totalité des sommes n'alimente pas le marché de la formation car bon nombre d'actions de formation sont menées en interne - une personne de l'entreprise est payée pour former les autres. Finalement le marché de la formation professionnelle ne pèse « que » 36,7 milliards de francs.



Graphique 2

La place du secteur marchand dans la dépense totale de formation professionnelle continue

*Source: « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux »
Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle[27]*

1.3.3. Les acteurs

1.3.3.1. Le ministère de l'Education nationale

Souvent considérée comme le « mammouth » du monde de la formation, l'Education nationale doit sa place privilégiée à sa main mise sur la formation initiale, au moins jusqu'au baccalauréat. Elle dispose en effet, via ses diplômes, d'un énorme pouvoir de prescription sur la société et le marché du travail.

Cependant, l'Education nationale est également un acteur de la formation professionnelle continue, grâce à ses organismes de formation pour adultes (GRETA) et à son récent dispositif de validation des acquis professionnels (loi V.A.P. de 1992) que nous détaillerons plus loin.

1.3.3.2. Les autres ministères

Seule l'Education nationale délivre des certifications appelées « diplômes ». Celles des autres ministères³ sont appelées des « titres ». La formation nécessaire à l'obtention de ces titres peut se faire, selon le cas, dans des organismes publics ou privés (écoles de commerce ou d'ingénieurs, organismes de formation, etc.). Le ministère du travail, quant à lui, s'appuie sur un organisme chargé de la mise en œuvre des programmes de formation et des examens : l'Association pour la Formation professionnelle des Adultes (A.F.P.A.).

1.3.3.3. Les C.P.C. et la C.T.H.

Au nombre de vingt-deux, les Commissions Professionnelles Consultatives (C.P.C.) sont rattachées aux différents ministères et chargées de définir le contenu des diplômes et des titres ainsi que des modalités de formation associées. Ce sont des instances paritaires qui regroupent

³ Ministères délivrant des titres: Emploi et Solidarité, Agriculture, Jeunesse et Sports, Défense.

des représentants du monde professionnel, des inspecteurs d'Académie, des représentants syndicaux et des représentants des parents d'élèves.

La Commission Technique d'Homologation (C.T.H.), quant à elle, est chargée d'homologuer les nouveaux titres qui en font la demande. Elle vérifie principalement qu'ils se différencient des titres existants et que leurs contenus sont cohérents. Néanmoins, étant donné le foisonnement de titres naissants, elle n'a pas de réel pouvoir et bon nombre de titres ne sont pas homologués.

1.3.3.4. Les organismes de formation

Les organismes de formation publics ou privés sont très nombreux. Comme nous le verrons dans la deuxième partie, ce foisonnement est préjudiciable aux consommateurs de formation continue, employeurs et salariés.

Les chambres de Commerce et d'Industrie sont des acteurs particuliers. Organismes publics responsables de la collecte de la taxe apprentissage auprès des entreprises, elles sont également prestataires de services et disposent de nombreux centres de formation.

1.3.3.5. Les organisations professionnelles

Les syndicats de salariés ont une politique conservatrice, notamment par rapport au système des diplômes. Cette attitude se justifie cependant pleinement puisque ceux-ci sont à la base des négociations salariales. Du côté des organisations d'employeurs, le Medef a engagé un large débat en 1998 sur la notion de compétence qui bouscule les notions établies ([20]), mais qui n'apporte pas les réponses aux problèmes que nous développerons dans le chapitre suivant.

Les branches professionnelles, quant à elles, disposent d'une force de prescription et d'indépendance réelle au sein du paysage de la formation. Elles ont d'ailleurs développé leurs propres titres, les Certificats de Qualifications Professionnelles (C.Q.P.) qui ressemblent à la partie technique des C.A.P. de l'Education nationale.

La formation professionnelle représente donc un secteur économique d'envergure et son impact sur le monde du travail est considérable.

Néanmoins, notre étude nous a laissé le sentiment que le paysage de la formation professionnelle n'est pas à la hauteur de ce que l'on peut en attendre et que l'on peut le qualifier de « souk », c'est-à-dire un marché qui fonctionne mais qui est très déroutant pour celui qui ne possède pas de repères. L'activité est foisonnante et les offres multiples mais il n'est pas aisé de trouver ce que l'on cherche. Nous analyserons dans les chapitres suivants les éléments qui nous ont menés à un tel constat puis leurs conséquences pour les entreprises et les actifs.

CHAPITRE 2
LE « SOUK » DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le paysage que nous avons découvert est en effet marqué par sa confusion et son déséquilibre. Ceci fera l'objet des deux premières parties. Nous présenterons ensuite l'offre de formation continue de la part des organismes de formation dans une troisième partie. Elle n'est malheureusement pas à la hauteur des objectifs que l'on souhaite faire jouer à la formation professionnelle. Enfin, nous verrons que les acteurs s'affrontent autour d'antagonismes profonds qui figent les problèmes et ne permettent pas au système d'évoluer significativement.

2.1. Un système confus

Quiconque tente de se pencher sur le système français de formation professionnelle en est réduit à ce triste constat : « s'y reconnaître dans le maquis de la formation relève de l'exploit » [15]. Cette difficulté est due à la multiplicité et complexité du monde de la formation professionnelle, qui nous apparaît ainsi être un véritable « souk ».

2.1.1. Multiplicité

2.1.1.1. Multiplicité des acteurs

Une des premières caractéristiques de ce paysage est l'extrême diversité des thèmes qu'il recouvre. Les acteurs concernés sont par conséquent très nombreux et, comme nous allons le voir dans ce chapitre, il leur est très difficile d'avoir le débat constructif qui permettrait au système actuel de relever les enjeux économiques et sociaux auxquels il devrait répondre.

Parmi les acteurs présentés au chapitre 1, nous avons pu constater que les représentants des pouvoirs publics sont très présents : ministère de l'Education nationale, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle, A.F.P.A., A.N.P.E., C.T.H., conseils régionaux, chambres de Commerce et d'Industrie, etc.

On conçoit aisément que la coordination des politiques de plusieurs ministères et des conseils régionaux ne soit pas simple. Il est d'ailleurs d'autant plus difficile d'obtenir la cohérence, dans le temps et dans l'espace, des politiques menées que les intérêts des différents acteurs divergent et que le jeu de la démocratie conduit à de fréquentes modifications d'orientations.

Ce constat ne doit cependant pas conduire à proposer une solution qui attribuerait tous les pouvoirs à un unique acteur institutionnel. La décentralisation est nécessaire et permet de conférer un pouvoir de décision aux régions, qui sont plus proches du terrain et donc plus à même d'apporter des solutions adaptées aux besoins des entreprises. Néanmoins, le morcellement des centres de décision contribue de manière certaine au manque de lisibilité du système.

Les professionnels quant à eux, salariés et employeurs, sont directement concernées par le sujet. Pourtant ils ne semblent, en définitive, que peu s'impliquer. Il sont représentés par de

nombreuses organisations professionnelles (Medef, C.G.P.M.E., syndicats de salariés, U.I.M.M., etc.) qui disposent chacune de leur propre point de vue sur le sujet, souvent différent, et avec lesquelles les pouvoirs publics sont obligés de composer.

Enfin, les entreprises ne savent où donner de la tête au milieu de la « jungle » des organismes de formation. Près de 40000 organismes ont été recensés en 1998. Comment une petite entreprise peut-elle trouver la formation dont elle a besoin au milieu de cette foule d'organismes divers et variés? Cela la pousse souvent, lorsqu'elle a trouvé un organisme de formation, à continuer à travailler avec lui, même si elle n'est pas vraiment satisfaite des prestations fournies.

Conscients de ces difficultés, certaines régions ont récemment désigné des « délégués territoriaux » chargés d'animer l'ensemble des acteurs présents au niveau régional. Espérons que cette initiative ne rajoutera pas un acteur supplémentaire dans un paysage déjà bien embrouillé.

La multiplicité des acteurs que nous venons d'évoquer serait sans conséquence si elle n'était pas directement à l'origine de la confusion du paysage de la formation professionnelle.

2.1.1.2. Multiplicité des certifications

Dans le langage courant, nous parlons le plus souvent de « diplôme ». En fait, le terme générique est celui de « certification » et désigne tout certificat attestant d'une formation ou reconnaissant un niveau atteint. La valeur d'une certification réside en grande partie dans la qualité de l'organisme qui la décerne et la reconnaissance qui en découle.

Comme l'exprime les Cahiers de Deauville du C.N.P.F., l'intérêt d'une certification est qu'elle « renvoie à une norme formalisée et officielle ». De cette manière, l'actif peut faire valoir ses connaissances et ses savoir-faire. Symétriquement, l'employeur qui désire l'embaucher « dispose de la garantie que le porteur du certificat a bien acquis des connaissances, des savoir-faire définis par un programme et que l'on a vérifié ses acquis »[20].

Le tableau 3 ci-dessous recense les principales certifications délivrées en France en 1996.

Pouvoirs publics				Initiatives privées	Partenaires sociaux
Education Nationale	Emploi Et Solidarité	Agriculture	Autres Ministères	Organismes de formation, grandes écoles, associations, etc.	Commissions paritaires nationales pour l'emploi (branches professionnelles)
C.P.C.	C.P.C.	C.P.C.			

Commission technique d'homologation
--

700 diplômes	350 titres	450 titres	200 titre	700 titres	300 C.Q.P.
555000 / an	90000 / an	55500 / an	30000 / an	35000 / an	6000 / an

Tableau 3

Les certifications délivrées en France en 1996

Source: « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux »

Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle[27]

Dans ce tableau, le terme C.P.C. désigne les commissions professionnelles consultatives chargées dans un certain nombre de ministères de « fabriquer » les certifications. La commission technique d'homologation (C.T.H.), quant à elle, a pour mission de situer une certification dans un des niveaux de formation de la « nomenclature interministérielle par niveaux »⁴. Pour plus de détails sur le fonctionnement de ces deux organismes, le lecteur pourra consulter [27].

Dans la partie basse du tableau, apparaît, pour chacun des acteurs, le nombre de certifications différentes proposées et le nombre de candidats qui les ont obtenues en 1996.

Le manque de lisibilité du système de formation français est particulièrement frappant. Il nous a été confirmé par la grande majorité des personnes que nous avons rencontrées, en particulier les employeurs et les salariés. Il est en effet presque impossible pour un employeur d'identifier les compétences que pourra mettre en œuvre le titulaire d'une certification. Dans la plupart des cas, l'employeur s'en tient au domaine général étudié et au nombre d'années d'études.

Cette absence de lisibilité provient tout d'abord de la création anarchique de certifications. Chaque acteur développe ses propres certifications selon ses besoins et ses intérêts sans réel soucis de consultation de ce qui se fait par ailleurs. Ainsi, il existait en 1996 près de 3000 certifications actives distinctes.

⁴ Niveaux 1, 2, 3, 4, 5bis et 5.

Pire, au sein des pouvoirs publics, par exemple, les C.P.C. de différents ministères ne font preuve d'aucune cohérence dans la création des référentiels de certification et de formation. Un même emploi peut donc se voir défini à travers deux référentiels proches mais distincts et déboucher sur un titre et un diplôme ayant un contenu presque identique, et donc redondants.

Autre anomalie que souligne le rapport Péry [27] : « il n'existe pas de reconnaissance réciproque ni de validation totale ou partielle permettant au titulaire d'une qualification donnée d'être dispensé des épreuves d'une autre certification ». Ainsi, deux titres de secrétaire, très proches par les qualifications qu'ils certifient, peuvent très bien coexister sans qu'il n'existe aucune passerelle permettant le passage de l'un à l'autre.

De nombreux chevauchements existent donc au sein de cette masse de certifications qui ne satisfont ni les besoins des étudiants, ni ceux des salariés ou des employeurs. Les étudiants n'ont que très peu de visibilité sur les filières possibles et les débouchés intéressants. Les salariés doivent repasser entièrement une certification sans pouvoir bénéficier d'équivalences et ne disposent pas forcément au bout du compte d'un titre connu, car perdu dans la masse. Enfin, nous l'avons dit, les employeurs n'ont, du fait de cette multiplicité, que peu de visibilité sur les certifications des actifs.

2.1.1.3. Multiplicité des démarches

Le thème de la multiplicité se retrouve également dans le foisonnement des démarches mises en œuvre dans le champ de la formation professionnelle.

La loi de 1971 est à l'origine du plan de formation, de l'alternance, du congé individuel de formation, du congé de bilan de compétences, du congé examen, etc. A ces pratiques légales s'ajoutent un grand nombre d'initiatives internes aux entreprises, dont l'analyse est délicate, car sous un même intitulé choisi par les entreprises, on rencontre des outils parfois largement disparates, mais surtout mobilisés dans des contextes différents.

Tous ces dispositifs mis en place à l'occasion de la loi Delors de 1971 correspondent-ils encore aux enjeux actuels ? Le C.I.F. par exemple, très peu développé, ne concerne que 25 000 salariés par an et n'est pas vraiment adapté aux attentes des salariés et des employeurs. La formation initiale, trop théorique, ne convient pas vraiment aux entreprises. L'alternance et l'apprentissage pourraient apporter des réponses complémentaires mais se font concurrence.

A cela s'ajoute un grand nombre d'actions d'insertion car la formation professionnelle a été considérée, à tort selon certaines personnes, comme un bon moyen de résoudre les problèmes d'exclusion liés au chômage.

A coup de financements, les pouvoirs publics ont ainsi multiplié les dispositifs sociaux (stages d'insertion, emplois jeunes et autres mesures « jeunes ») dans l'espoir de réduire les statistiques inquiétantes du chômage. Le rapport Péry [27] dresse un panorama très complet

des démarches destinées aux jeunes et aux demandeurs d'emploi. Même s'il faut reconnaître qu'elles tentent d'apporter des réponses diversifiées à des problèmes eux-mêmes très différents, elles ne correspondent en définitive qu'à un empilement d'actions palliatives, sans cohérence entre elles, et qui ne débouchent que rarement sur des résultats concrets.

Actions conduites		Nombre de jeunes concernés
FPIL	<i>Formation professionnelle d'initiative locale</i>	326
BTS	<i>Préparation au diplôme</i>	438
BAC PRO	<i>Préparation au diplôme</i>	1325
BEP	<i>Préparation au diplôme</i>	812
CAP	<i>Préparation au diplôme</i>	1691
ITHAQUE	<i>Itinéraires personnalisés d'accès à la qualification</i>	952
FI	<i>Formations intégrées</i>	571
MODAL	<i>Module d'accueil en lycée</i>	742
Autres actions locales		3053
MOREA	<i>Module de re-préparation d'examen par alternance</i>	3344
CIPPA	<i>Cycles d'insertion professionnelle en alternance</i>	10813
FCIL	<i>Formations complémentaires d'initiative locale</i>	11839
SIO	<i>Information et orientation</i>	6416

Tableau 4

Liste des actions conduites en 1996

au titre de la mission générale d'insertion de l'Education nationale

La multiplicité des démarches s'illustre également au travers de la validation des acquis professionnels.

Ce sujet, assez récent, est né de l'idée que l'expérience professionnelle est source d'acquisition de savoir ou de savoir-faire, au même titre que la formation. Lors de son parcours professionnel, chaque salarié acquiert donc des connaissances qu'il est en droit de se faire reconnaître. Les enjeux principaux de la validation des acquis professionnels sont d'assurer une deuxième chance aux salariés après la formation initiale et d'améliorer la gestion des compétences professionnelles dans l'entreprise. Le lecteur intéressé par ce sujet pourra se reporter à [5] et [25].

L'Education nationale en est actuellement l'acteur central. Maître de la formation initiale et acteur important de la formation continue, en particulier grâce aux GRETA, elle a mis en place la Validation des Acquis Professionnels (V.A.P.) en 1992. Cette dernière s'adresse aux salariés ayant une expérience professionnelle d'au moins cinq ans. Le candidat, sur la base d'un dossier de preuves des compétences professionnelles, peut être dispensé d'un certain nombre des unités de valeur (U.V.) - au plus toutes sauf une - requises pour l'obtention du diplôme choisi. La V.A.P. est un premier pas dans la reconnaissance du monde du travail comme source de compétences nouvelles. L'objectif est de faciliter l'accès aux diplômes de l'Education nationale autrement que par la formation initiale.

Le secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle, quant à lui, a expérimenté avec l'A.F.P.A. et l'A.N.P.E. un dispositif d'évaluation des compétences : les C.C.P., certificats de compétences professionnelles. Le candidat doit faire preuve de ses compétences en situation de travail reconstituée. On demandera par exemple à un maçon de monter un mur ayant certaines caractéristiques. Les U.V. composant un métier (définies d'après le R.O.M.E.⁵) sont valorisables séparément. L'objectif est double : permettre une reconnaissance aux 30% d'actifs non diplômés⁶ mais aussi accroître les chances des chômeurs de retrouver un emploi, puisque le système leur est bien adapté. Les C.C.P. n'en sont qu'au stade d'expérimentation : 200 personnes ont été concernées jusqu'à présent [16].

Les branches professionnelles ont développé des C.Q.P.[13], certificats de qualification professionnelle. Ces titres ne recouvrent que des connaissances techniques. L'objectif affiché des C.Q.P. est de disposer de certifications dans des domaines non couverts par les diplômes de l'Education nationale ou les titres du ministère de l'Emploi et de la Solidarité . 3231 C.Q.P. ont été délivrés en 1995[5].

En développant les C.C.E. - Certificats de Compétences en Entreprise - les chambres de commerce et d'industrie se sont inspiré du système anglais des N.V.Q. (National Vocational Qualifications) [17]. Le salarié constitue un dossier de preuves qui est visé par un évaluateur et co-visé par un auditeur, membre d'un organisme agréé. Une fois le dossier jugé suffisant, le certificat est délivré. Les C.C.I. mettent actuellement en place les structures évaluateurs / auditeurs.

Le Medef, quant à lui, propose au salarié de se constituer un portefeuille à partir d'un référentiel défini pour chaque métier. Ses capacités, y compris celles qui ne sont pas mises en œuvre à son poste de travail, pourraient être évaluées et validées en externe, par exemple au sein d'une « maison des entreprises ».

⁵ ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois.

⁶ Enquête Emploi de l'INSEE de 1992

La Commission Européenne, enfin, avait proposé l'idée d'une carte électronique qui regrouperait pêle-mêle tout ce que la personne sait faire. Ce système semble peu exploitable, ni adaptable aux compétences acquises en entreprise. L'action actuelle de la Communauté européenne se concentre donc plutôt sur le développement de logiciels de vérification de compétences élémentaires.

Il est frappant de constater que chaque acteur propose sa propre solution, en fonction de sa conception ou de ses intérêts. Pourtant, dans tous les cas, le nombre de candidats concernés reste faible : la loi V.A.P. de l'Education nationale ne touche que quelques milliers de personnes ; les dispositifs des autres acteurs n'en concernent que quelques centaines par an ! Ces initiatives sont donc dispersées et de peu d'ampleur, bien que disposant d'un potentiel d'évolution important.

La plupart des responsables d'entreprises, petites ou grandes, que nous avons rencontrés nous ont pourtant affirmé être intéressés par le principe de validation des acquis professionnels. Ils reconnaissent qu'elle permet de mieux gérer les compétences de l'entreprise et représente un facteur de motivation des salariés. Pour ces derniers, la reconnaissance et la transférabilité de leurs acquis professionnels leur sont nécessaires pour faire face aux nouvelles exigences du monde du travail.

Malheureusement, on ne voit pas très bien comment les expérimentations actuelles vont pouvoir répondre à ces attentes. Elles risquent de ne faire que diminuer la lisibilité d'un système déjà fort encombré puisqu'elles visent, à part pour la V.A.P. de l'Education Nationale, à être de nouvelles certifications dotées de noms en propre.

La multiplicité des acteurs, des certifications et des dispositifs rendent donc le paysage de la formation professionnelle peu lisible. A ceci s'ajoute une grande complexité qui apparaît à travers les difficultés techniques rencontrées sur ce thème et la structure du financement de la formation au niveau national.

2.1.2 Complexité

2.1.2.1. Les difficultés techniques

La recherche de solutions aux questions de formation professionnelle se trouve confrontée à de réelles difficultés techniques qui sont de deux ordres : lexicales et intrinsèques.

La première difficulté est celle du champ lexical de la formation professionnelle. Les thèmes et par conséquent les termes sont très nombreux et souvent employés avec des significations variables et floues. Les ouvrages vont rarement au cœur des problèmes et se limitent souvent à des débats sémantiques stériles. Faut-il parler de compétence au singulier ou au pluriel ? de validation ou de reconnaissance d'acquis professionnels ? existe-t-il une différence entre valider, valoriser, évaluer ? sont autant de questions qui reviennent sans cesse.

Ainsi, lors d'un entretien, un représentant était tout à fait d'accord pour dire que les acteurs « pédalent dans la semoule avec leurs questions de sémantique ». Ceci ne l'a pas empêché de nous glisser quelques minutes après, en évoquant la V.A.P. : « moi, je préfère parler de reconnaissance d'acquis professionnels plutôt que de validation d'acquis professionnels » !

Cependant, cette sémantique complexe dissimule de réelles difficultés intrinsèques.

Depuis quelques années, la gestion des compétences professionnelles est un sujet central. Il a ainsi été l'occasion d'un important séminaire à Deauville, organisé par le Medef en 1998 et réunissant de nombreuses entreprises et les syndicats concernés.

Selon le Medef, « une compétence est la mise en œuvre, avec un degré de performance variable, de savoir de natures diverses, de savoir-faire et de comportements attendus et n'est mobilisable que dans un contexte donné » [20]. Si l'on se base sur cette définition, les diplômes de formation initiale ne sont pas révélateurs de compétences : on ne sait pas ce que le titulaire d'un C.A.P. fera en situation de travail.

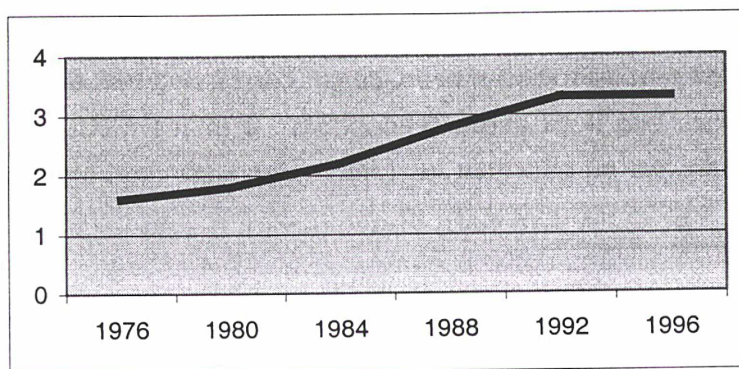
Plusieurs questions techniques se trouvent alors sans réponse : comment reconnaître les compétences d'un salarié ? Quelle méthode utiliser ? De nombreux ouvrages ont tenté de répondre à ces questions comme le sixième cahier de Deauville du Medef intitulé « Evaluer, valider et certifier les compétences professionnelles » [20] qui, il faut bien l'admettre, pose beaucoup de questions mais n'apporte pas de réponse concrète. Comment évaluer les « savoir-être » sans faire intervenir trop de subjectivité ? Comment créer des référentiels d'emploi suffisamment précis tout en veillant à ce qu'ils soient suffisamment généraux pour demeurer transférables ? Comment faire évoluer ces référentiels au rythme des évolutions technologiques ? Comment créer des passerelles entre les référentiels qui coexistent actuellement ? Comment répertorier l'ensemble des savoir et savoir-faire d'un salarié, acquis en formation initiale, en formation continue ou par l'expérience professionnelle, sans construire « d'usine à gaz » ?

Autant de questions auxquelles les acteurs que nous avons rencontrés - représentants des pouvoirs publics, des organisations professionnelles, responsables d'entreprises, etc. - ne sont pas encore parvenus à trouver de réponses satisfaisantes.

2.1.2.2. La complexité du financement de la formation professionnelle

Symbole du grand désordre qui règne sur le paysage de la formation professionnelle, le financement de la formation continue et de l'apprentissage ne permet pas de répondre aux objectifs de la loi du 16 juillet 1971.

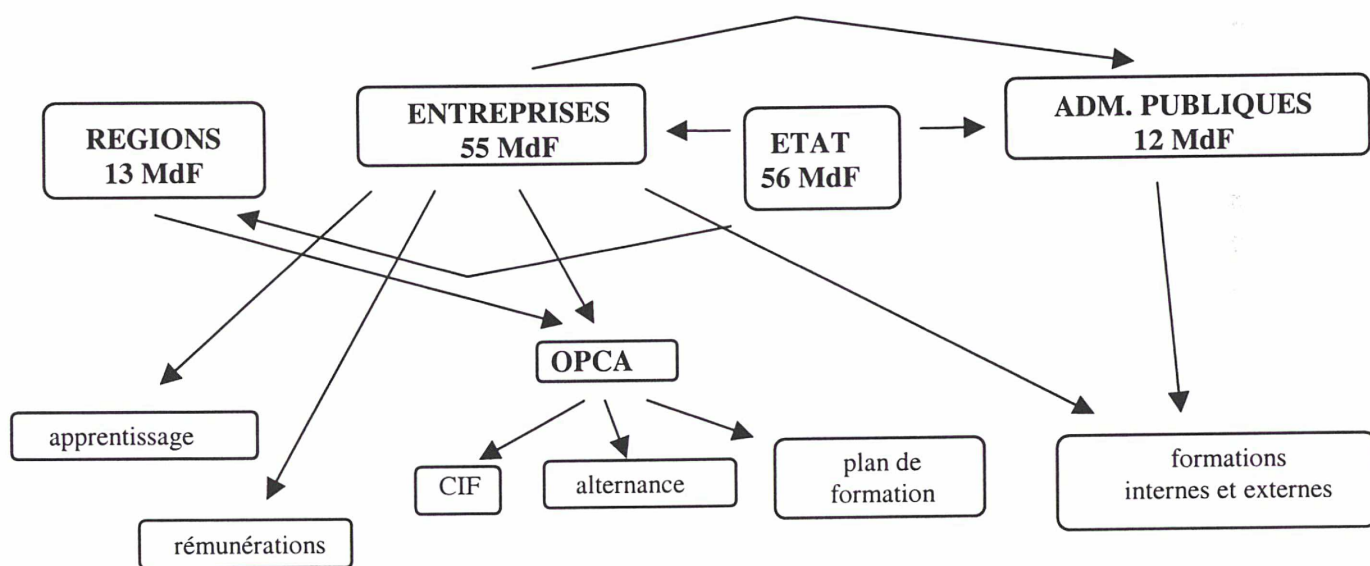
Celui-ci provient d'une part des entreprises, d'autre part des fonds publics. Même si l'effort consenti est important et a fortement augmenté depuis 1971 (voir graphique 5), les critiques à l'égard du système de financement sont nombreuses.



Graphique 5

Evolution du taux de participation financière des entreprises en pourcentage de la masse salariale

Ainsi, la récente décision du conseil régional de la région Auvergne «d'éviter tout financement compliqué, sauf lorsqu'il y va de l'intérêt collectif» constitue une bonne illustration de ce malaise qui règne autour du financement de la formation professionnelle.



Graphique 6

*Formation professionnelle continue et apprentissage
Transferts financiers majeurs entre les acteurs et utilisation des dépenses
(milliards de francs, 1996)*

En effet, comme on le constate sur le graphique 6 ci-dessus, les nombreux flux rendent le financement opaque vu d'un œil extérieur et beaucoup doutent de l'utilisation correcte des 140 milliards de francs dépensés chaque année pour la formation professionnelle. Une mission d'évaluation et de contrôle a été créée au sein de la Commission des Finances de l'Assemblée nationale pour tenter d'y voir plus clair dans «l'utilisation des crédits de la formation

professionnelle ». Un article des Echos [23] qualifie de vaste « tuyauterie » les circuits de financements de la formation professionnelle, ce qui correspond tout à fait au sentiment de la majorité des personnes que nous avons rencontrées : à moins d'être un expert, il est très difficile de comprendre par où transitent les fonds versées par les entreprises, les régions ou l'Etat.

Les O.P.C.A., organismes paritaires collecteurs agréés, sont chargés de collecter une partie des fonds destinés au C.I.F, au plan de formation et à l'alternance. En 1999, il existe 99 O.P.C.A., répertoriés en O.P.C.A. interprofessionnels territoriaux et nationaux, de branches professionnelles et d'entreprises. Etant donné la complexité de l'organisation même des O.P.C.A. et la faiblesse des effectifs chargés de contrôler la formation professionnelle, on conçoit aisément qu'il est quasiment impossible de savoir ce qu'il advient des fonds collectés.

Selon la mission d'évaluation et de contrôle mentionnée plus haut, une partie des fonds de la formation professionnelle permettrait de financer indirectement les partenaires sociaux, organisations syndicales et patronales. Il serait certainement profitable qu'un réel dispositif de contrôle soit créé, quitte à instaurer un système régulier de financement des organisations professionnelles, comme cela existe désormais pour les partis politiques.

Par ailleurs, la collecte de la taxe d'apprentissage ne se fait pas non plus de façon totalement limpide. Selon un représentant local, il existerait un véritable « marché de la taxe professionnelle ». Cette dernière est en effet perçue sous deux formes : le « barème » et le « quota ». Les revenus provenant de ces deux canaux pouvant être déséquilibrés, certains organismes destinataires des fonds s'entendraient pour s'échanger des sommes et optimiser leur bilan : celui qui aurait trop de « barème » et pas assez de « quota » fournirait son excédent de « barème » à un collègue se trouvant dans la situation inverse, en échange d'une partie de son « quota ». Le prix d'échange du « quota » et du « barème » dépend de l'offre et de la demande.

Toutefois les critiques à l'égard du système de financement ne doivent pas faire oublier que des améliorations ont été réalisées suite à la mission Goasguen de 1993 ([14]). Néanmoins, les efforts doivent être poursuivis si l'on souhaite donner à la formation professionnelle le rôle que l'on entend lui faire tenir.

Multiplicité et complexité sont donc les caractéristiques majeures qui rendent le paysage de la formation professionnelle confus. Mais celui-ci est également très déséquilibré : au profit de la formation initiale, des formations théoriques ainsi que de certaines catégories de salariés.

2.2. Un système déséquilibré

2.2.1. Ecole et entreprise : deux mondes à part

Première remarque, malheureusement devenue d'une grande banalité : le système français de formation est très orienté vers la formation initiale et l'issue des études conditionne fortement l'ensemble du parcours professionnel. La « deuxième chance », que sont les formations continues qualifiantes pour les salariés peu diplômés ou les dispositifs d'insertion destinés aux demandeurs d'emploi, n'en est pas vraiment une. Formation initiale et diplômes de l'Education nationale gardent en effet un caractère définitif dans les croyances et dans les faits, et ce beaucoup plus que dans les autres pays[1].

Autre trait majeur de la formation française : l'enseignement technologique et professionnel reste méconnu et dévalorisé, au profit des matières théoriques. D'après le responsable formation d'une grande entreprise fréquemment en contact avec des lycées professionnels, les professeurs des matières théoriques et des matières techniques ne s'adresseraient que rarement la parole.

Sans rentrer dans des considérations qui ne seraient pas l'objet de notre mémoire, il est clair que de fortes influences socioculturelles sont à l'origine de la prépondérance de la formation initiale. L'objet de cette partie est plutôt d'en analyser les conséquences sur le monde du travail ainsi que sur la formation continue.

Malgré de nombreux discours incitatifs et toutes les bonnes volontés politiques, l'école et l'entreprise sont vraiment deux monde à part et il est très difficile de modifier certaines habitudes. Très peu d'enseignants ont un jour mis les pieds dans une usine. Ils sont en général très réticents, tout comme les parents, à orienter leurs élèves vers les filières professionnelles qui ont trop longtemps été et continuent encore souvent à être vues comme une orientation par défaut, pour ceux qui n'ont pas réussi à suivre une filière générale. De leur côté, les employeurs ont longtemps considéré que la mise à disposition des compétences dont les entreprises ont besoin était la mission première de l'Education nationale et qu'ils n'avaient pas à y prendre part. Les L.E.P., lycées d'enseignement professionnel, sont devenus des « dépotoirs » où l'on trouve les élèves en difficulté scolaire. Par ailleurs, il est inquiétant de constater que le matériel sur lequel peuvent apprendre les jeunes est largement obsolète: ce sont souvent de vieilles machines dont les entreprises n'ont plus l'utilité. Ces dernières s'en débarrassent avec bonne conscience en les donnant aux lycées professionnels. Très peu de crédit sont alloués pour rajeunir le parc.

Dans un entretien accordé à l'hebdomadaire *Le Point* ([22]), Raymond H. Levy, ancien président directeur général de Renault, déplore que « les Français n'aiment pas leur industrie », toujours « synonyme de bruit et de pollution ». Comme le précise l'article du *Point*, un récent sondage révèle que « soixante-dix pour cent des parents rêvent que leurs enfants deviennent

fonctionnaires », pour la sécurité de l'emploi, bien sûr, mais aussi car il leur semble beaucoup plus avouable de travailler dans un bureau que dans un atelier.

Au collège ou au lycée, l'enseignement technologique a toujours été considéré comme une matière annexe, au même titre que le dessin ou la musique. L'alternance, qui pourrait servir de passerelle entre l'école et l'entreprise et permettre une découverte progressive du monde du travail, demeure sous-développée et n'est pas toujours de bonne qualité. Le partenariat entre professeurs, tuteurs et élèves est en effet quasiment inexistant durant les stages en entreprises. On assiste le plus souvent à deux dialogues déconnectés : entre le professeur et l'élève, d'une part, et entre le tuteur et l'élève, d'autre part.

Ce cloisonnement est en grande partie à l'origine de l'inadéquation entre formation initiale et monde du travail. Plusieurs dirigeants de P.M.E. nous ont affirmé que les jeunes recrues munies d'un C.A.P. ou d'un Bac professionnel, n'étaient pas du tout opérationnelles et qu'elles avaient tout à apprendre. Cette inadéquation de la formation initiale aux besoins de l'entreprise est renforcée par le délai que met l'Education Nationale à créer de nouveaux diplômes. Il faut en général compter au moins cinq ans pour qu'un nouveau diplôme soit mis sur le marché, et donc presque dix ans pour que le diplôme soit véritablement actif sur le marché du travail.

En outre, certaines filières sont délaissées par les jeunes et il devient difficile pour les entreprises de recruter les compétences dont elles ont besoin. Le directeur d'une P.M.E. d'une centaine de salariés située en région parisienne a reconnu avoir beaucoup de mal à trouver des régleurs. Il était d'ailleurs prêt à recruter les étudiants en stage dans son entreprise avant même qu'ils n'aient terminé leur scolarité pour ne pas risquer de les voir partir ailleurs ! Un autre chef d'entreprise nous a dit avoir été jusqu'à placer des offres d'emploi dans la presse spécialisée au Portugal tant sa recherche de compétences spécifiques est restée vaine en France.

2.2.2. Une formation continue dévalorisée

Face au poids de la formation initiale et malgré les efforts consentis par de nombreux acteurs depuis 1971, la formation continue fait pâle figure. Dans bon nombre d'entreprises, elle est encore sporadique et ne correspond qu'à une simple tentative de ne pas se trouver dépassé par les évolutions technologiques (formation d'adaptation). Ne prenant pas en considération le projet professionnel du salarié, les expériences de formation continue ne sont pas souvent capitalisées et permettent rarement d'accéder à un poste plus intéressant.

Enfin, l'accès à la formation continue reste très inégalitaire. Les salariés n'ont pas les mêmes chances d'accéder à la formation continue en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur catégorie socioprofessionnelle, de leur formation initiale, du secteur dans lequel ils travaillent, de la nature de leur contrat de travail, etc. (voir tableau 7). Le rapport Péry dresse un bilan très détaillé de l'ensemble de ces inégalités.

Catégorie socioprofessionnelle		Taille de l'entreprise		Secteur Industriel		Type de Contrat	
Ouvriers non qualifiés	Ingénieurs et cadres	10-19 salariés	2000 salariés et +	Habillement	Banque	C.D.D.	C.D.I.
16%	52%	9%	53%	14%	77%	8%	22%

Tableau 7

*Disparités d'accès à la formation professionnelle continue
en fonction de quelques critères
Pourcentage de salariés partant chaque année en formation*

En conclusion, on s'aperçoit que la « formation tout au long de la vie » n'existe qu'en théorie et que l'on a plutôt affaire à une formation initiale déterminante et à une accumulation d'expériences professionnelles que le salarié devra essayer, tant bien que mal, de mettre en valeur.

2.2.3. Des réponses d'experts

Nous l'avons mentionné précédemment, les professionnels, employeurs et salariés, ont peu l'occasion de prendre part aux débats qui animent le « souk » de la formation professionnelle. Les échanges ont plutôt lieu entre « experts », chargés de mission au ministère de l'Emploi et de la Solidarité, inspecteurs d'académie de l'Education nationale ou responsables de la formation au sein des organisations professionnelles. Ceux-ci sont en général bien affûtés sur des questions théoriques comme l'évaluation ou la validation de compétences mais leurs fonctions les ont amenés à s'éloigner des réalités du terrain. Par conséquent, leurs réponses d'experts ont parfois bien du mal à satisfaire aux réalités du monde professionnel.

Prenons l'exemple du dispositif de validation des acquis professionnels de l'Education nationale. Il part d'une idée vertueuse : reconnaître que l'expérience est source d'acquisition de compétences. Mais regardons de plus près l'outil proposé par les experts de l'Education nationale.

Il oblige un retour sur les bancs de l'école, ce qui peut être traumatisant voir rédhibitoire pour des personnes qui ont probablement connu l'échec scolaire.

Le dossier à présenter au jury impose une réelle réflexion sur les éléments pédagogiques mis en œuvre sur le lieu de travail. Cela rend ce dossier extrêmement lourd, difficile et démotivant à constituer pour une personne peu qualifiée. On voit ici l'empreinte des pédagogues qui ont mis en place ce dispositif.

Enfin, les modules théoriques, pour lesquels les candidats obtiennent rarement de dispense, requièrent souvent une formation initiale longue, comme par exemple un module d'histoire ou de langue. Cela laisse peu de chance au candidat qui sera noté sur ce seul module. Beaucoup

préfèrent donc repasser tout le diplôme pour diluer la mauvaise note obtenue à ce module dans celles des modules où ils ont véritablement une expérience et des compétences.

Conclusion: alors que l'on souhaitait un système simple qui puisse se développer rapidement, les experts de l'Education nationale ont développé un outil, certes tout à fait utilisable, qui répond au souhait de faciliter l'accès à la formation initiale comme deuxième chance, mais nullement à celui de valider massivement et simplement les acquis liés à l'expérience.

Dernière critique à apporter aux experts de l'Education nationale : les délais nécessaires pour mettre en place une nouvelle certification sont très importants, parfois de l'ordre de cinq ans. Cela n'est certainement pas uniquement dû à un perfectionnisme excessif. Certaines personnes nous ont d'ailleurs affirmé que ce n'était pas forcément les meilleurs éléments qui siégeaient au sein des C.P.C., ... à croire que, pour l'Education nationale, la création et la mise à jour des diplômes n'est pas une activité importante !

Comme nous venons de le décrire, la difficulté de réaliser la jonction entre les différentes entités du « souk » font de cet ensemble confus un monde déséquilibré et cloisonné.

2.3. Une offre de formation continue peu satisfaisante

2.3.1. Peu de visibilité sur des formations de qualités diverses

Les prestataires de formation ont également leur part de responsabilité dans ce « souk ».

Au milieu de la « jungle » des organismes de formation que nous avons évoqués dans la première partie, les entreprises ne savent pas où donner de la tête. Employeurs et représentants des salariés s'accordent pour dire que la visibilité sur l'offre de formation continue est très faible. Une P.M.E. dispose rarement d'un service chargé de la formation de ses salariés. Comment, dans ces conditions, peut-elle trouver les ressources pour juger de l'offre de formation lui permettant de gérer au mieux ses compétences et les attentes de ses salariés ? La responsable du service formation d'une entreprise de 750 salariés, particulièrement sensible au problème de la formation, nous a confié qu'elle en était réduite à choisir « à l'aveuglette » les formations dispensées.

A côté de quelques centaines de très gros organismes, la majorité des 38000 prestataires de formation continue déclarés en 1996 sont des organismes privés dont le chiffre d'affaires ne dépasse pas un million de francs (voir tableau 8). Parmi cet ensemble peu homogène, distinguer une formation de bon niveau d'une formation médiocre n'est pas une mince affaire.

Chiffre d'affaires	Nombre de prestataires	Nombre de prestataires en % du total	Nombre moyen de stagiaires par prestataire
Moins de 1 MF	31800	83 %	95
De 1MF à 10 MF	5700	15 %	750
De 10 MF à 20 MF	400	1 %	2700
Plus de 20 MF	200	Moins de 1 %	7400
Total	38100	100 %	260

Tableau 8

Panorama des organismes de formation

*Source: « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux »
Secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle[27]*

La rentabilité est en effet la priorité des organismes de formation, en particulier des organismes privés. Une formation de qualité devrait s'attacher à déterminer et à prendre en compte les spécificités, les besoins et les attentes des employeurs et des salariés. Il est toutefois beaucoup plus simple et rentable de délivrer des formations aux contenus préfabriqués. Celles-ci ne sont alors guère adaptées à la demande qui, il est vrai, n'est pas toujours exprimée clairement par manque de ressources ou de volonté. D'autant plus que les organismes sont la plupart du temps rémunérés en fonction du nombre d'heure de formation dispensées et non du temps consacré à la préparation. Dans ces conditions, on conçoit aisément qu'ils recherchent à rentabiliser au maximum leurs efforts.

Enfin, les critères d'évaluation des organismes contribuent également à biaiser leur appréciation. Ainsi, on jugera un organisme aux résultats des participants aux examens préparés. On imagine bien les dérives que ces pratiques peuvent occasionner, comme la présélection des meilleurs candidats.

Toutes ces critiques à propos de l'offre de formation sont relativement banales et sont régulièrement revenues dans les discours des personnes que nous avons rencontrées. Les problèmes qu'elles entraînent sont d'autant plus importants qu'il n'existe presque aucun système de contrôle des organismes et des formations dispensées.

2.3.2. Un contrôle inexistant

Nous avons évoqué dans une partie précédente le faible contrôle dont fait l'objet le financement de la formation professionnelle. Le contrôle de l'offre de formation est encore moins développé.

En premier lieu, l'habilitation des organismes n'est basée que sur un simple déclaratif. Il n'est donc pas possible de s'assurer de la qualité des formations dispensées. Outre les « délégués territoriaux » mentionnés plus haut, la région Auvergne souhaite développer, pour pallier ce manque, une « charte de qualité » pour les organismes de formation. Dans le même ordre d'idée, certaines personnes proposent des labels qui récompenseraient les organismes de qualité.

Il convient à ce sujet d'apporter une précision, en distinguant contrôle des formations et contrôle des certifications.

Actuellement, la commission technique d'homologation est la seule entité interministérielle apte à porter un jugement sur des certifications. Afin de se distinguer parmi l'offre pléthorique de formation, les organismes recherchent l'homologation des certifications qu'ils décernent. Celle-ci atteste du niveau de la formation dispensée par l'organisme sur la base des postes occupés par les personnes qui l'ont suivie, sans pour autant avoir réellement jugé de la formation proprement dite. Le rôle de la C.T.H. n'a jamais été parfaitement défini et appelle une clarification.

Plusieurs questions sont fondamentales si l'on souhaite mettre en place un système de contrôle des organismes de formation. Les labels proposés doivent-ils évaluer les formations ou les certifications visées ? Quand on sait que la C.T.H. a bien du mal à instruire et à réviser les dossiers d'homologation, n'est il pas utopique de penser vérifier les formations dispensées par les milliers d'organismes ? Peut-être faudrait-il se contenter de décerner une label qualité attestant que l'organisme suit des spécifications précises (type I.S.O. 9000) ?

Pour conclure, évoquons un nouveau service aux entreprises qui illustre les difficultés auxquelles elles font face devant l'offre de formation disponible sur le marché. La prestation offerte aux entreprises clientes consiste à déterminer les formations continues dont elles ont besoin et à proposer parmi les offres disponibles celles qui correspondent à ces besoins. L'idée est attrayante et répond effectivement à une attente des entreprises qui n'ont que rarement les ressources ou les compétences nécessaires pour effectuer ce travail elles-mêmes. Elle est toutefois fort révélatrice du manque de visibilité sur le paysage de la formation continue.

2.4. Des antagonismes profonds entre les acteurs

Confusion et déséquilibre sont donc les traits majeurs du « souk » de la formation professionnelle, également marqué par une offre de formation continue peu satisfaisante. A ces caractéristiques peu élogieuses viennent se superposer de profonds antagonismes qui rythment les relations entre les nombreux acteurs que nous avons évoqués. En fait, les rapports difficiles que nous allons décrire paralysent la résolution de ces problèmes et laissent peu d'espoir d'évolutions positives.

2.4.1. Des perceptions différentes

Comme nous l'avons souligné plus haut, la formation professionnelle recouvre de multiples sujets qui n'intéressent pas au même titre tous les acteurs. De plus, ceux-ci ne perçoivent pas les problèmes de la même façon et les solutions qu'ils proposent s'en ressentent. On imagine aisément qu'un inspecteur de l'Education nationale et le responsable du service formation d'une entreprise de cinq cents salariés ont des philosophies totalement différentes.

Lors de nos entretiens, nous avons souvent posé des questions identiques à des interlocuteurs différents dans le but de comparer leurs réponses. Nous avons ainsi constaté que leurs logiques, parfois très marquées, ne sont pas vraiment comparables : un thème ou une situation donnés évoquent rarement des interprétations similaires.

Cette particularité est à l'origine de grosses difficultés de communication. Si nous avons peiné à établir la correspondance entre des interprétations diverses, les acteurs concernés eux aussi ne parviennent pas à se comprendre, sans toutefois en être toujours conscients.

Mais au delà de ce décalage de sensibilité, le paysage que nous avons décrit est le terrain de fortes rivalités souvent provoquées par des intérêts incompatibles.

2.4.2. Des intérêts incompatibles

« Rivalités », « luttes d'influence » : ces termes sont revenus régulièrement dans les propos des interlocuteurs que nous avons rencontrés. A l'origine de ces rivalités, de forts enjeux politiques et pécuniaires, souvent incompatibles, motivent les acteurs de la formation professionnelle et les poussent à l'affrontement.

2.4.2.1. Des enjeux politiques

Illustrons les enjeux politiques au moyen de deux exemples.

La recherche de la représentativité constitue un premier enjeu. On sait combien le syndicalisme ne soulève pas l'enthousiasme des salariés et se cherche continuellement. Le caractère légal et non pas numérique de la représentativité des 5 syndicats nationaux en est sûrement une raison. On peut d'ailleurs raisonnablement se demander si les négociations entre les partenaires sociaux sont représentatives des souhaits des salariés.

De même, les syndicats d'employeurs éprouvent des difficultés à trouver leur légitimité auprès des entreprises. Ainsi, l'ex-C.N.P.F. tente de moderniser son image. Nombreux sont les dirigeants d'entreprises, en particulier de P.M.E., qui nous ont affirmé ne se reconnaître dans aucun de leurs représentants nationaux. Tous les sujets qui permettent de retenir l'attention de la base et de se positionner sur le devant de la scène intéressent donc ces derniers. Il leur serait d'ailleurs dangereux de ne pas prendre part au débat et de ne faire aucune proposition car il risquerait de se laisser dépasser.

Les journées internationales de la formation de Deauville (septembre 1998) ont ainsi été l'occasion pour le C.N.P.F. de promouvoir le dialogue et l'échange sur les problèmes liés à la formation professionnelle.

Conscientes du déficit d'image des organisations patronales, les chambres de Commerce et d'Industrie, quant à elles, ont eu tendance à sortir du champ où elles sont légitimes et à s'aventurer dans le « para syndicalisme ». Ceci a longtemps été la cause d'affrontements entre les C.C.I. et le C.N.P.F. qui essayaient, chacun à sa façon, d'améliorer leur popularité auprès des entreprises. Un récent accord entre le Medef et C.G.P.M.E., d'une part, et l'A.C.F.C.I. (association des chambres françaises de commerce et d'industrie), d'autre part, veut mettre un terme à ces luttes d'influence. L'avenir nous dira si cet accord perdure et s'il conduit à une évolution des relations entre ces institutionnels majeurs.

Autres rivalités entre institutionnels : celles qui existent entre les services de différents ministères comme ceux de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Qualifié de « mammoth », le ministère de l'Education nationale est le poids lourd de formation initiale, face auquel le secrétariat d'Etat à la Formation professionnelle ne souhaite pas passer pour un poids plume. D'autant moins lorsque le premier se positionne sur le segment de la formation continue en la raccrochant à ses diplômes au moyen de la loi V.A.P. Même si les discours sont policés, on sent bien de petites tensions entre leurs services qui ont énormément de mal à travailler main dans la main, alors qu'il serait souhaitable que formation initiale et formation continue soient coordonnées. Dans de telles conditions, il paraît difficile d'envisager des passerelles entre les diplômes de l'Education nationale et les titres du ministère de l'Emploi et de la solidarité qui sont, rappelons-le, élaborés par des commissions professionnelles consultatives (C.P.C.) différentes.

2.4.2.2. Des enjeux pécuniaires

Outre les enjeux politiques que nous venons d'évoquer, de forts enjeux pécuniaires influencent le comportement des acteurs de la formation professionnelle.

La formation continue constitue en effet un marché important : le secteur marchand de la formation professionnelle continue représentait 37 milliards de francs en 1996 (cf. graphique 2). Tout ce qui risque de menacer les parts de marché des organismes de formation n'est pas le bienvenu.

De même, nous avons mentionné l'opacité des mécanismes du financement de la formation professionnelle, alors même que celle-ci représente des flux financiers énormes. On conçoit aisément, par exemple, qu'un organisme collecteur ne souhaite pas voir son budget diminuer et que les luttes pour conserver un « poids financier » doivent être rudes à tous les niveaux. Pouvoir afficher que l'on gère « X millions de francs » est toujours valorisant. Voir son budget diminuer au profit d'autres organismes l'est en revanche nettement moins.

Le dernier volet des enjeux financiers n'est pas le moindre. Il s'agit de l'épineux problème de la rémunération des qualifications ou des compétences, question centrale à laquelle se heurte systématiquement celui qui aborde le sujet de la formation professionnelle.

La rémunération des salariés fait en général l'objet de négociations entre les partenaires sociaux, dans l'entreprise ou au niveau de la branche professionnelle à laquelle appartient l'entreprise. Ces négociations établissent des grilles de classifications qui déterminent, pour différents indices, une fourchette de rémunération.

Il apparaît naturel que les syndicats de salariés soient très attachés à tout ce qui constitue un repère : conventions collectives, grilles de classification, diplômes, etc. Ils veulent en effet se prémunir contre la volonté des employeurs, parfois à peine dissimulée, de favoriser la flexibilité : horaires, salaires, tâches, etc. En particulier, le Medef considère que les compétences correspondent au travail effectué, ce qu'un diplôme n'est pas en mesure de traduire. Il souhaiterait donc rémunérer les compétences plus que les qualifications, qui sont très liées aux diplômes de formation initiale. En fait, la position des employeurs à propos des diplômes est assez équivoque. D'une part, ils les rejettent car ils ne révèlent pas les compétences du salarié. D'autre part, ils y sont très attachés car ils leurs permettent de sélectionner des personnes qui auront des capacités d'adaptation. Il est assez fréquent qu'un employeur recrute et sous-paye un jeune « Bac +4 », issu d'une filière qui ne correspond pas à l'emploi proposé, alors qu'un « Bac +2 » adapté aurait été suffisant... ce qui ne fait que favoriser la course aux diplômes.

Ainsi, ce face-à-face idéologique est totalement figé. Les syndicats craignent de voir voler en éclat les repères et, de fait, leur raison d'être. Ils adoptent donc une attitude très attentiste et le

dialogue entre les partenaires sociaux, principaux intéressés par la formation professionnelle, n'a pas lieu. En fait, le statu quo contamine l'ensemble des grandes questions de la formation professionnelle : qui est légitime pour évaluer les compétences ? Faut-il réaliser une validation interne ou externe à l'entreprise ? Est-ce à l'entreprise ou au salarié de s'assurer de la transférabilité de ses compétences ? De son employabilité ?, etc. En définitive, les propositions émanent presque uniquement des pouvoirs publics et restent assez éloignées des réalités du terrain, pour les raisons mentionnées précédemment.

Les enjeux de la formation professionnelle que nous venons d'évoquer concernent surtout les institutionnels : services centraux de l'Etat, représentants syndicaux, chambres consulaires, etc. En revanche, il est intéressant de constater que la formation professionnelle n'est pas à l'origine d'enjeux électoraux. « La formation professionnelle ne génère guère de profit électoral » lit-on dans un article du Monde qui explique que les élus locaux préfèrent s'occuper des lycées et collèges - ou des routes - que de formation continue. De même, les responsables politiques soutiennent plutôt les mesures à court terme qui visent à faire diminuer le taux de chômage plutôt que les démarches qui permettraient d'infléchir la courbe sur un plus long terme.

Dans ces conditions, on voit mal comment le « souk » de la formation professionnelle pourrait évoluer de façon positive dans les années à venir.

CHAPITRE 3
LES ENTREPRISES ET LES ACTIFS FACE AU « SOUK » DE LA
FORMATION PROFESSIONNELLE

Nous venons de montrer que le paysage français de la formation professionnelle continue fait figure d'un véritable « souk ». La majorité des acteurs s'accordent pour dire que cette situation est préjudiciable et soulignent combien la formation continue et la gestion des compétences vont devenir des éléments concurrentiels déterminants. Nous aborderons les raisons de cette évolution dans une première partie.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les principaux intéressés par la formation professionnelle continue sont les entreprises et les actifs. Nous avons étudié comment ils pouvaient réagir aux difficultés rencontrées compte tenu de l'importance croissante que va prendre la formation continue et avons dégagé les tendances suivantes :

- les grandes entreprises utilisent peu les outils proposés par les institutionnels et développent leurs propres systèmes de formation continue et de gestion des compétences,
- les petites entreprises font souvent l'impasse sur la formation qualifiante,
- les actifs n'ont pas les moyens de s'organiser pour satisfaire leurs besoins en formation et sont donc les grands perdants.

Dans la seconde partie, nous étudierons la position des entreprises. Celle des actifs fera l'objet de la troisième partie.

3.1. Formation continue et gestion des compétences de plus en plus déterminantes

Comme nous l'avons montré, les besoins en formation continue sont considérables : en 1996, près de 140 milliards de francs ont été dépensés et 9 millions d'actifs ont suivi une formation d'une durée supérieure à 50 heures.

Cette tendance devrait s'accroître dans les années à venir. Le rapport Boissonnat[3] prévoit, en 2010, un doublement du nombre d'actifs partant en formation. Trois raisons nous paraissent être particulièrement significatives :

- la mondialisation et les nouvelles technologies,
- la modification de la composition de la population active,
- la réduction du temps de travail (R.T.T.).

3.1.1. Mondialisation et nouvelles technologies

3.1.1.1. Les ressources humaines : un facteur déterminant dans la compétition

La mondialisation des échanges est désormais un lieu commun mais ses conséquences pour les entreprises et les actifs ne cessent de se faire sentir, par une pression croissante de la concurrence.

Trois types de ressources peuvent a priori procurer un avantage concurrentiel à une entreprise :

- ses ressources financières. Fluctuantes et mondialisées, elles ne représentent plus aujourd'hui un avantage décisif,
- ses ressources technologiques. Elles procurent un avantage compétitif mais de courte durée : les nouvelles technologies sont maintenant rapidement partagées,
- ses ressources humaines. Il semble que ce soit celle des trois ressources qui soit la moins bien répartie dans le monde, en terme de niveau de compétence,

Beaucoup pensent donc que les ressources humaines qui composent une entreprise seront de plus en plus déterminantes dans la compétition mondiale ([20], cahier n°1, page 17), en tant que source d'innovation et d'adaptation rapide à des situations changeantes. Cela se confirme par la manière dont les entreprises répondent à la pression croissante de la concurrence en recherchant plus d'efficacité et plus de flexibilité.

3.1.1.2. Recherche d'une plus grande efficacité

Etre plus efficace oblige l'entreprise à augmenter sa productivité mais aussi à tenir compte de la qualité. Il lui faut donc optimiser l'ensemble du processus de production, y compris ses ressources humaines.

La remise en cause du taylorisme a été marqué par l'apparition d'organisations basées sur de petites équipes polyvalentes. Il devient essentiel de former le personnel pour qu'il s'adapte à ces nouvelles méthodes de travail.

La concurrence incite également les entreprises à privilégier qualité et sécurité. Former ses employés dans ces domaines et gérer leur compétences est parfois source de gains financiers substantiels : en lançant une démarche de certification par N.V.Q.⁷, une entreprise a réduit sa prime d'assurance de 80%, alors qu'une autre a réduit de 600% les plaintes de ses clients.

Enfin, la gestion des compétences par l'entreprise peut être utilisée pour faire valoir son image. Certaines sociétés cherchent à en tirer un avantage concurrentiel au même titre qu'une norme I.S.O.

3.1.1.3. Recherche d'une plus grande flexibilité

Nous sommes entrés dans ce que certains nomment le « troisième cycle économique » ([20], cahier n°1, page 24) caractérisé, non plus par un marché de biens de premier équipement, mais par un marché de remplacement. La concurrence y impose une personnalisation croissante des produits et les entreprises doivent être de plus en plus réactives afin d'adapter leurs modes de

⁷ National Vocational Qualification : modalité de certification des acquis professionnels utilisé au Royaume-Uni

production au marché. Dans ce contexte, les cycles économiques et technologiques se raccourcissent, les échanges à l'échelle mondiale augmentent et l'obsolescence des produits est de plus en plus rapide.

Les arbitrages doivent se faire au plus près des situations de production. Les nouvelles formes d'organisation et de management, telle qu'une forte décentralisation, qui en découlent conduisent naturellement à une logique de compétences. Petit à petit la logique de poste qui a prévalu dans les organisations tayloriennes est abandonnée au profit d'une mise en valeur des compétences des salariés. L'entreprise cherche à augmenter sa réactivité en décentralisant la prise de décision et en favorisant à la fois la prise d'initiative, l'autonomie et la créativité des salariés. La formation continue et la gestion des compétences sont ainsi indispensables pour parvenir aux résultats voulus.

Enfin, les restructurations ou les fermetures de sites de production conduisent à des remaniements de personnel, voire des licenciements. Dans ce contexte, une bonne gestion permet d'identifier les compétences qui risquent d'être perdues et de déterminer les reconversions envisageables.

Un responsable du G.F.C. B.T.P. nous a ainsi cité l'exemple d'une entreprise du secteur du bâtiment qui a participé au chantier de Météor (ligne 14 du métro parisien). A cette occasion, celle-ci embaucha, en contrat à durée déterminée, des ouvriers chargés de projeter du béton sur les parois de la galerie. N'ayant plus besoin de ces compétences à la clôture du chantier, elle décida de ne pas prolonger leurs contrats et de recruter des coffreurs pour le chantier suivant. Ce n'est qu'in extremis que la société s'aperçut que la plupart des personnes dont elle allait se séparer avaient une formation initiale ou une expérience professionnelle de coffreur...

3.1.1.3. Nouvelles technologies

Les nouvelles technologies vont, elles aussi, bouleverser l'environnement du travail et devraient accroître considérablement le besoin en formation continue et en gestion des compétences.

Tout d'abord, ces nouvelles technologies nécessitent de former les personnes à l'utilisation des outils automatisés ou informatiques.

Ensuite, du fait de leur évolution rapide, les connaissances et les savoir-faire liés à ces technologies vont devoir être mis à jour très régulièrement, et l'entreprise devra sans cesse savoir anticiper sur ses besoins en compétences.

3.1.1.4. Conséquences pour les actifs

Mais ce sont les conséquences de ces changements pour les actifs qui nous semblent être les plus marquantes.

Vers de nouvelles compétences

Les nouvelles organisations et technologies que nous avons mentionnées requièrent de nouvelles compétences de la part des actifs :

- des capacités d'autonomie, de polyvalence, de prise d'initiative du fait de la décentralisation de la production en petites équipes,
- une meilleure compréhension et maîtrise des processus pour assurer la fiabilité, la sécurité et la qualité de la production, et donc un niveau de qualification globalement plus élevé,
- des capacités d'abstraction plus développées : l'ouvrier, de moins en moins au contact de la machine, la pilote à travers des interfaces numériques,
- des capacités de communication, de négociation et d'adaptation, souvent qualifiés de « savoir-être ». Cette tendance est d'ailleurs amplifiée par le développement des services dont la part dans l'économie française a augmenté de 20% en vingt ans[3].

Vers une plus grande mobilité

Comme le souligne le rapport Péry[27], la carrière d'un actif est de plus en plus morcelée. Aujourd'hui, un salarié sur quatre change d'entreprise tous les cinq ans. Il sera de plus en plus illusoire d'espérer faire toute sa carrière dans la même entreprise. En outre la recherche de flexibilité par les entreprises les conduit à recruter leurs salariés sous des statuts précaires : intérim et contrat à durée déterminée.

Dans ces conditions, la validation des acquis professionnels apparaît indispensable pour assurer une bonne gestion du marché du travail. Les salariés doivent pouvoir faire valoir les compétences acquises lors de leurs diverses expériences et qui ne sont a priori sanctionnées par aucun diplôme. Il s'agit là, pour les actifs, de gérer leur « employabilité ».

3.1.2. Modifications de la composition de la population active

La génération du « baby-boom » va partir à la retraite entre 2005 et 2010. Ce phénomène, lié à un taux de fécondité faible⁸, devrait avoir un impact significatif sur la composition de la population active et favoriser mécaniquement une baisse du chômage.

Quantitativement, l'évolution de la population active, telle que l'anticipe le rapport Boissonnat[3], est résumée dans le tableau ci-après :

⁸ Prévisions du rapport Boissonnat[3] pour le taux de fécondité en 2015-2020: 1,4.

Période	1975-1995	1995-2015*	2015-2035*
Variation	+ 5 M.	+ 2 M.	- 4 M.

* : estimations

Tableau 9

Variation de la population active de 1975 à 2035[3].

Les conséquences de ce choc sont multiples :

- Les entreprises vont devoir gérer ces départs en masse, qui représentent la perte d'un ensemble de compétences. Il va donc leur falloir mettre en place une gestion prévisionnelle des compétences de manière à pouvoir répondre aux questions suivantes :
 - quelles compétences vont quitter l'entreprise ?
 - quel sont les salariés qui ont le potentiel pour remplacer les futurs retraités ?
 - quelles compétences faut-il aller chercher sur le marché du travail ?
- Nous devrions assister à une diminution du taux de chômage, d'où des tensions sur le marché de l'emploi. Les entreprises devraient donc avoir plus de difficultés à trouver en externe les compétences dont elles ont besoin. Ceci devrait les amener à mieux connaître et faire évoluer les compétences dont elles disposent. De ce fait, la formation continue et la gestion des compétences vont très certainement devenir des outils indispensables.
- Enfin, il faut être conscient que la population qui partira à la retraite est globalement bien moins qualifiée que celle qui arrive aujourd'hui sur le marché du travail. Aujourd'hui la proportion d'actifs n'ayant pas un niveau supérieur au C.A.P. représentent environ 66% de la population active ([27], p15). Cette proportion devrait diminuer notablement dans les années à venir.

Si cela peut aider à augmenter globalement le niveau de qualification de la population active, le problème de l'adéquation du niveau d'étude au niveau requis pour un poste va se poser plus vivement. Le nombre de postes peu qualifiés n'a en effet aucune raison de s'effondrer d'un coup. Si l'on veut éviter un malaise lié à la sur-qualification et une désaffectation croissante de certaines filières, il va donc être important de repenser le contenu et la valorisation des postes. La gestion des compétences devrait y contribuer.

3.1.3. Réduction du temps de travail

La réduction du temps de travail qui se met en place actuellement devrait également avoir des conséquences lourdes sur la place de la formation dans l'entreprise, même si les conséquences ne se font pas encore véritablement sentir.

Tout d'abord, les entreprises vont vraisemblablement essayer de compenser le coût du passage aux 35 heures par une recherche de productivité supplémentaire, par des restructurations, ce qui implique de la formation, dans une certaine mesure, et une meilleure gestion des compétences.

L'entreprise va donc se recentrer encore un peu plus sur l'acte de production, et le temps consacré à la formation devrait diminuer. L'aspect positif de cette tendance est que la recherche d'efficacité qui lui est liée pousse à trouver des formations plus courtes, mais plus pertinentes, adaptées aux besoins du salarié et de plus grande qualité. Le positionnement des actifs en début et en fin de formation serait donc d'autant plus nécessaire et devrait se développer, ainsi que des systèmes de validation des acquis professionnels.

Le revers de la médaille, que l'on voit poindre dans les accords qui ont été signés jusqu'à présent, est un renvoi d'une part plus ou moins importante de la formation hors du temps de travail, sur le temps libre. Il va donc s'agir pour l'actif de gérer lui-même sa propre formation et, plus largement, son employabilité.

Enfin, la Fédération de la Formation Professionnelle prévoit une évolution des relations entre firmes et organismes de formation. En effet, la formation devrait de plus en plus fluctuer en fonction de la charge de production (davantage de formation lorsque la charge de travail baisse). Ainsi, les organismes de formation vont devenir de plus en plus des conseillers en organisation de la formation et du temps de travail. Ils offriront des services d'audit et de diagnostic sur les besoins en formation et leur anticipation, alors qu'aujourd'hui ils assurent plutôt le rôle de prestataire de service de formation standard dont la durée est déterminée. Par ailleurs, on devrait également s'orienter vers des formations plus individualisées puisque l'organisation du temps de travail conduira à une gestion plus forte du temps de chaque salarié.

L'impact de la R.T.T. sur l'alternance, quant à lui, est inconnu et pour ainsi dire jamais évoqué par les acteurs de la formation.

3.2. La réponses des entreprises aux besoins croissants en formation

Nous venons de montrer le rôle central que prennent de plus en plus la formation professionnelle continue et la gestion des compétences. Comment les entreprises répondent-elles à cette tendance ?

3.2.1. Impact sur le recrutement

3.2.1.1. Réponse au besoin de flexibilité

Incertaines quant à l'évolution de leur environnement économique, les entreprises ont tendance à recruter des salariés sur-diplômés sous statut précaire : contrats à durée déterminée et intérim.

Ne sachant pas quels seront ses besoins futurs, l'entreprise mise sur l'adaptabilité et recherche via les diplômes des capacités d'adaptation.

La responsable des ressources humaines d'un équipementier automobile, que nous avons rencontrée, nous a ainsi dit qu'elle avait l'habitude, par le passé, d'embaucher des immigrés, sans diplômes, mais avec une grande expérience. Elle préfère désormais embaucher des jeunes diplômés de niveau C.A.P., quelle que soit leur qualification exacte, puis les former en interne car ils s'adaptent rapidement et sont beaucoup plus autonomes.

Du point de vue de l'entreprise l'embauche de sur-diplômés est compréhensible, mais ce raisonnement mène à des impasses :

- il est un moteur de la course aux diplômes qui pousse les étudiants à prolonger leurs études, coûte que coûte, dans l'espoir d'avoir plus de chance de trouver un emploi. Or, les entreprises ne sont pas pour autant favorables au recrutement de diplômés au cursus académique trop long,
- il est générateur d'exclusion : certaines personnes, moins qualifiées, se retrouvent concurrencées par des gens beaucoup plus diplômés alors qu'elle auraient pu tenir le même emploi,
- il est source de problèmes sociaux au sein même de l'entreprise. Rapidement aigris, les salariés sous-employés cherchent très rapidement à quitter leur emploi.

C'est le problème auquel a dû faire face une société, rencontrée dans le cadre de notre étude, qui avait embauché des ingénieurs pour des postes de techniciens. De surcroît elle commit l'erreur de les payer comme des techniciens. Au bout de quelques mois, ces ingénieurs firent part de leurs exigences et devinrent de moins en moins accommodants. La société dut finalement les licencier et embaucha à leur place des techniciens.

Les statuts précaires, quant à eux, tendent à se développer. Outre la situation difficile dans laquelle ils mettent les personnes concernées, ils posent de gros problèmes en terme de gestion de compétences et de traçabilité des expériences.

En effet, les intérimaires ou les personnes en CDD sont souvent employés à une tâche bien définie, correspondant à un ensemble de compétences donné. L'entreprise sait donc rarement de quelles autres compétences ces personnes disposent.

Symétriquement, la personne dans cette position a des expériences, et donc des compétences apprises sur le tas, complètement morcelées. Se pose pour elle le problème de faire valoir ces compétences à leur juste valeur. Le développement des emplois précaires impose de développer des systèmes de validation des acquis professionnels efficaces.

3.2.1.2. Réponse au manque de visibilité sur les certifications

De nombreuses entreprises nous ont confirmé les conséquences du « souk des certifications » sur leurs pratiques de recrutement. L'employeur attache peu d'importance au contenu du diplôme, il considère plutôt celui-ci comme un indicateur du niveau atteint par le postulant. Ils utilisent ainsi couramment les vocables de « niveau C.A.P. », « niveau Bac Pro » ou « niveau B.T.S. ».

Cette évolution est principalement due au manque de visibilité qu'ont les recruteurs sur les certifications et à l'inadéquation entre les formations initiales et les besoins réels des entreprises, ce dont se plaignent fréquemment les patrons de P.M.E.⁹.

La période d'essai devient de plus en plus un outil de recrutement pour savoir si le salarié retenu est effectivement compétent. De même, les C.D.D. et l'intérim sont fréquemment utilisés comme des périodes d'essai. Cette manière de procéder, même si elle fonctionne globalement, est peu efficace et supprime la fonction principale des certifications, à savoir indiquer quels connaissances et savoir-faire la personne possède.

Nous venons de mentionner l'intérim comme outil de recrutement en C.D.I.. D'après un responsable de Manpower, les entreprises utilisent dorénavant les sociétés d'intérim comme des « chasseurs de tête » et comme des formateurs. Elles sont en effet de plus en plus chargés par leurs clients non seulement de trouver les profils adéquats mais aussi de les former pour les mettre à niveau. Une fois ces personnes dans les entreprises, celles-ci se réservent le choix de garder en C.D.I. ceux qui lui auront plu. Manpower admet ne pas pouvoir s'opposer à cette tendance et voit son offre de service aux entreprises évoluer tout doucement dans cette direction : une fonction de recrutement externalisée.

⁹ Les Echos, 06 mai 1999

3.2.2. La position des grandes entreprises

Comme nous l'avons vu, les sommes investies en moyenne par les entreprises dans la formation sont bien supérieures à l'obligation légale. Pourtant, ces chiffres recouvrent une réalité très déséquilibrée au profit des grandes entreprises, comme nous l'avons montré plus haut : alors que 53% des salariés des sociétés de plus de 200 personnes partent en formation, ce pourcentage tombe à 9% dans les très petites entreprises.

3.2.2.1. Les grandes entreprises fonctionnent avec leurs propres systèmes internes

Nous avons constaté que ce chiffre de 53% pour les grandes entreprises ne correspondait pas forcément à l'utilisation des outils légaux, développés par les institutionnels.

Les grandes entreprises connaissent en effet en général leurs besoins en terme de formation et de gestion des compétences. Devant le manque de visibilité de l'offre de formation et des certifications, et l'inadéquation des formations initiales et continues à leurs besoins, un certain nombre d'entre elles, comme Renault, ont développé en interne leurs propres systèmes de formation et de certification.

Les institutionnels en sont parfois dupes : nous avons rencontré des responsables de la V.A.P. à l'Education Nationale qui nous ont dit que Renault, en l'occurrence, utilisait cette filière. Effectivement, les trois experts de la formation chez Renault, avec qui l'Education Nationale est en contact, connaissent la V.A.P., mais au sein du groupe, seule une petite dizaine de personnes en ont bénéficié ! Par ailleurs, dans une des principales usines du groupe où nous nous sommes rendus, le responsable formation n'avait aucune connaissance de ce dispositif.

Il apparaît de plus en plus que des entreprises réagissent en externalisant leur recherche de formation auprès de deux types de sociétés :

- certaines proposent, sur la base d'un cahier des charges produit par l'entreprise soucieuse de former ses salariés, d'effectuer une recherche approfondie sur le marché de la formation en vue de trouver la plus adéquate. Ce service est payant,
- d'autres sont issues d'un regroupement d'organismes de formation en une société d'intérêt commun qui, sur la base d'un même cahier des charges, oriente l'entreprise cliente vers l'organisme et la formation la plus adaptée. Ce service est gratuit mais on peut légitimement s'interroger sur les dérives qu'il peut occasionner.

3.2.2.2. Une solution originale : le portefeuille de compétences

Parmi les solutions originales que les grandes entreprises développent pour pallier les déficiences du système actuel, le portefeuille de compétences nous paraît avoir un bel avenir devant lui. Il s'agit de consigner sur un support papier ou électronique les certifications du salarié ainsi que les compétences, régulièrement évaluées, dont il dispose. Cet outil sert à optimiser son parcours de formation et à mieux cerner les postes qu'il peut tenir.

Un tel type d'outil a été développé par certaines entreprises et par des branches professionnelles comme le B.T.P. Le G.F.C. B.T.P. a en effet mis en place un portefeuille électronique de gestion des compétences[11].

Le logiciel subdivise les quatre cents emplois du B.T.P. en tâches élémentaires. La base de tâches ainsi créée sert de support aux entreprises pour définir sur chaque poste tenu, de quelles tâches il se compose. Tout salarié peut ainsi être évalué sur chacune des tâches constitutives du poste qu'il occupe. Cette évaluation permet de déterminer son niveau de compétence et, au terme d'une évaluation complète du personnel, l'entreprise dispose d'une cartographie précise de ses compétences.

Cet outil nous semble être promis à un bel avenir car il est par essence fait pour s'adapter aux spécificités de l'entreprise. Souple d'utilisation car complètement informatisé, il est assez facile à mettre en place et permet une gestion fine des compétences ainsi que leur anticipation.

L'expérimentation du G.F.C. B.T.P. a été lancée il y a deux ans (projet « Wave ») et concerne déjà plus d'une cinquantaine d'entreprises. L'expérience montre que, pour l'instant, les salariés acceptent bien l'idée d'être évalués sur leur poste. Ils répondent qu'ils veulent justement être payés pour ce qu'ils savent faire, plutôt « qu'à la tête du client ».

3.2.2.3. Quelques « bémols » à apporter à ce système

Ce système, bien que fort pratique, n'en comporte pas moins certains biais, dont nous citons ici les plus marquants.

Qui possède la légitimité pour évaluer les salariés ?

Le portefeuille de compétences répond au problème de la gestion des compétences pour l'entreprise, mais pas forcément dans l'intérêt du salarié : Qui évalue le contenu des postes ? Qui évalue le salarié ? Il y a fort à parier que c'est la direction de la société. Des dérives peuvent donc apparaître si le climat social est tendu ou si la personne souhaite partir de l'entreprise contre le gré de l'employeur.

Pour corriger ce biais, il faudrait que l'évaluateur soit un jury tripartite. Cela deviendrait cependant rapidement très lourd et supprimerait tous les avantages que procurait cet outil : souplesse et légèreté.

Un système non transférable

Le portefeuille est basé sur les métiers de la branche et la culture de l'entreprise. Plus précisément, la cartographie de l'entreprise sur laquelle se fonde un portefeuille donné est totalement propre à celle-ci. Le portefeuille qui a été reconnu à un salarié n'est donc pas facilement valorisable dans une autre entreprise. Cette dernière ne connaît en effet pas forcément cet outil et, si elle l'utilise, la cartographie qu'elle a faite de ses propres emplois peut n'avoir que peu de rapports avec le portefeuille du postulant. Ce scénario concerne principalement les petites entreprises.

A l'inverse, il faut reconnaître que les salariés des grosses sociétés, telles qu'Euro Disney ou Sollac, qui ont développé ces types d'outils, n'ont aucun problème à faire valoir leur portefeuille de compétences dans d'autres entreprises du secteur, du fait de la notoriété de leur précédent employeur. Il est d'ailleurs fort probable que le seul fait d'avoir travaillé dans une entreprise connue, même sans portefeuille de compétences, accroît nettement les chances d'être embauché par une autre entreprise de la branche.

Un système supplémentaire

Le portefeuille de compétences est un système développé en parallèle des certifications. Même si certains affirment que la finalité du portefeuille est différente de celle des certifications, ce qui est vrai dans une certaine mesure, il n'en reste pas moins qu'il réduit encore la visibilité sur le marché de l'emploi, en rajoutant un outil supplémentaire, qui plus est, différent d'une entreprise à une autre.

Si de grandes structures arrivent à promouvoir un système unifié de portefeuille de compétences, comme le B.T.P. a commencé à le faire, il faudra cependant sûrement chercher à construire des passerelles, des équivalences entre portefeuilles et niveaux de certification.

Un système efficace qui peut faire oublier la G.R.H. !

Enfin, devant la facilité déconcertante qu'offre un outil informatisé tel que le portefeuille de compétences du G.F.C. B.T.P., il nous a semblé qu'un autre danger serait d'oublier tout simplement que le portefeuille n'est qu'une aide et ne saurait remplacer une gestion fine des ressources humaines. Il pourrait faire oublier que les entités concernées sont en fait des êtres humains et que leurs compétences et leurs performances ne se réduisent pas à un ensemble de tâches, déconnectées de tout contexte et de toute relation humaine.

3.2.3. La position des petites et moyennes entreprises

Nous venons de voir comment les grandes entreprises réagissent pour faire face à leurs besoins en formation. Qu'en est-il des petites et moyennes entreprises ?

3.2.3.1. Les outils et les aides sont trop lourds à mettre en place

Plusieurs P.M.E. que nous avons rencontrées nous ont affirmé que les outils légaux de formation, comme le plan de formation, sont particulièrement lourds à gérer pour de petites structures. De même le temps passé à remplir un dossier de demande d'aide pour la formation est souvent très important en regard de ce que l'entreprise peut finalement recevoir.

En ce qui concerne le plan de formation, sa lourdeur pour une petite structure n'est pas si étonnante : il a été conçu par et pour des grandes entreprises. Il nécessite de mettre en place un certain nombre de structures et, en particulier, d'avoir un comité d'entreprise, ce qui est pour ainsi dire rédhibitoire pour une petite entreprise.

Le même problème se pose en ce qui concerne le contenu de l'offre de formation. En effet, contrairement aux grandes entreprises chez qui les postes sont assez bien identifiés dans leur contenu, leurs limites et leurs interactions entre eux, les fonctions occupées par une même personne dans une P.M.E. sont parfois très variées et très variables, suivant les besoins qui apparaissent ponctuellement. Offrir une formation qui convient à cette population, c'est-à-dire une formation transversale et polyvalente, relève de la gageure.

De plus, les P.M.E. n'ont souvent pas de service chargé spécialement des problèmes de formation qui sont souvent directement du ressort du P.D.G. ou de la personne en charge du recrutement. Ainsi, les P.M.E. ne savent pas toujours comment s'y prendre, d'un point de vue légal et pratique, et n'ont qu'une idée très vague de l'offre de formation, ce que renforce le « souk » que nous avons décrit. Bon nombre de P.M.E. rencontrées n'avaient jamais entendu parler de V.A.P., par exemple, ou du portefeuille de compétence.

Vient enfin s'ajouter un problème que rencontrent toutes les petites structures : comment envoyer quelqu'un en formation alors que personne ne peut le remplacer et que le travail doit impérativement continuer ?

3.2.3.2. Certaines P.M.E. ne voient que des inconvénients à la formation qualifiante

Nous avons été frappés par le raisonnement que tiennent certains entrepreneurs en ce qui concerne la formation qualifiante, c'est-à-dire la formation dont l'objectif est de fournir aux personnes des qualifications nouvelles ou plus élevées.

Un patron d'une P.M.E. de mécanique nous a ainsi avoué, en toute franchise, qu'il était contre la formation qualifiante. En effet, si une personne veut partir se former, il va falloir qu'il trouve quelqu'un pour la remplacer à son poste de travail. Cette dernière sera forcément moins habituée à travailler sur cette machine. Il s'en suivra donc une baisse de productivité.

Ensuite, la personne ayant acquis de nouvelles connaissances va vouloir occuper un poste plus qualifié. Or, une petite société n'a pas forcément un tel poste à lui offrir. La personne formée va donc probablement chercher ce poste dans une autre firme.

Le bilan pour ce type de P.M.E. est simple : baisse de sa productivité et perte d'un ouvrier qualifié.

3.2.3.3. Certaines P.M.E. ne sont pas sensibles à l'importance stratégique de la formation

Ce titre peut être reformulé d'une manière plus crue : il nous a semblé que certaines P.M.E. avaient « le nez dans le guidon ». Leur principal souci - compréhensible - est d'essayer de survivre et de se développer dans la jungle du monde économique. La formation qualifiante, qui est difficile et lourde à mettre en place et dont les résultats ne sont pas rapidement perceptibles, n'est évidemment pas le souci premier des entrepreneurs. A quelques exceptions notoire près, beaucoup des P.M.E. que nous avons contactées ne formaient leurs personnels que lorsque le besoin s'en faisait sentir de façon pressante. Il s'agissait alors de formation d'adaptation : quelques heures de formation dispensées par le constructeur ou le détaillant de la nouvelle machine qui venait juste d'être mise en place dans l'atelier.

Il nous semble par ailleurs que les P.M.E. manquent cruellement d'une vision globale à long terme.

D'une vision globale, tout d'abord : le raisonnement que nous avons développé plus haut et qui mène certains entrepreneurs à s'opposer à toute formation qualifiante (devant les conséquences à court terme) montre bien qu'ils n'ont pas compris qu'en formant quelqu'un, même si cette personne quitte finalement l'entreprise, ils travaillaient pour le bassin d'emploi. Eux aussi peuvent par la suite bénéficier de compétences acquises dans une autre entreprise.

D'une vision à long terme, ensuite : les P.M.E. que nous avons rencontrées sont loin d'anticiper les compétences dont elles auront besoin demain, du fait de l'évolution de l'environnement économique que nous avons décrit plus haut. Elles ne se sont souvent d'ailleurs pas encore préoccupées de mettre en place les 35 heures et attendent le dernier moment. Même s'il existe des exceptions, lorsque nous leur parlons d'outils de gestion des compétences, nous sentons que nous sommes vraiment à mille lieues de leurs préoccupations du moment, alors qu'elles expriment cependant des besoins qui y font implicitement référence.

Cette impasse sur la formation qualifiante nous paraît dangereuse à double titre. Tout d'abord, nous avons montré que la formation et la gestion des compétences sont de plus en plus un facteur de compétitivité économique. Les entreprises qui en font l'impasse, suivant un

raisonnement à court terme, risquent d'être confrontées dans quelques années à un douloureux réveil face aux réalités du marché.

Ensuite, les actifs pâtissent de ce laxisme en voyant progressivement leur employabilité se réduire au fur et à mesure que leurs connaissances et leurs savoir-faire ne sont pas mis à jour et se périment. La seule formation qu'ils reçoivent, sporadiquement, ne peut même pas être mise en avant s'ils postulent dans d'autres entreprises.

Contrairement aux objectifs visés en 1971, il semble que l'obligation légale liée à la formation n'ait pas poussé les P.M.E. à s'investir dans cette direction. Pire, elle les aurait plutôt déresponsabilisées dans la mesure où beaucoup d'entre elles paient la taxe mais ne forment pas pour autant, comme si, en payant, elles se trouvaient quitte de leur devoir de formation.

3.3. La position des actifs face à ce « souk »

Nous avons constaté que les grandes entreprises développent leurs propres outils pour répondre à leurs besoins en formation. Les P.M.E., quant à elles, sont souvent réduites à faire l'impasse sur la formation qualifiante, se limitant à une formation d'adaptation.

Qu'en est-il des actifs dans ce paysage de la formation ?

Le constat que nous tirons de notre étude est que les actifs sont les grands perdants, car ils n'ont ni les moyens, ni souvent les capacités d'anticipation pour faire face eux-mêmes aux déficiences du système en place et prendre en main leur employabilité.

3.3.1. Des dispositifs majoritairement dirigés vers les besoins de l'entreprise

Nous avons été surpris de voir que les possibilités offertes aux actifs de se former dans un domaine de leur choix, dans le cadre d'un projet professionnel par exemple, étaient extrêmement réduites.

Des dispositifs contrôlés par l'entreprise

Se former sur son temps libre est très peu fréquent en France et les dispositifs en place, d'initiative publique, sont assez limités. La France fait figure de parent pauvre de l'Europe dans ce domaine, loin derrière certains pays qui se sont organisés pour offrir de nombreuses formations subventionnées et accessibles en cours du soir ou le week-end. En Suède, par exemple, plus de 50% de la population active suit des formations sur son temps libre[1].

Dans le cadre du travail, la loi permet à toute personne, sous certaines conditions, de se former sur une longue période pour satisfaire un projet personnel. Il s'agit du congé individuel de formation (C.I.F.). En pratique, le C.I.F. ne concerne que 25 000 personnes par an¹⁰ : moins d'un millième de la population active. Cette voie présente en effet l'inconvénient de tenir la personne concernée loin de l'entreprise pendant une longue durée. Elle est souvent utilisée pour suivre une année scolaire entière afin d'obtenir un diplôme. Elle implique donc un retour sur les bancs de l'école, ce qui est difficilement envisageable pour les gens peu qualifiés, souvent en échec scolaire. Enfin, après une longue période hors de l'entreprise et un diplôme en poche, le retour dans la société d'origine se révèle être très délicat. En pratique, la très grande majorité des personnes parties en C.I.F. changent d'entreprise à l'issue de leur cycle de formation.

Le seul outil de formation qui concerne un certain volume d'actifs (lorsqu'il est utilisé) est le plan de formation de l'entreprise. Ce dernier est cependant défini par la société sur la base de ses propres besoins. Il ne tient pas compte du projet professionnel de l'actif et encore moins de son épanouissement personnel, si tant est que l'épanouissement de ses salariés fasse partie des missions de l'entreprise. Il en est de même pour les outils propres à l'entreprise tel que le portefeuille de compétences.

Lorsque la firme n'a pas de plan de formation, nous avons vu que la situation était pire encore pour l'actif : la formation se limite à de l'adaptation sporadique en fonction des besoins ponctuels.

Des inégalités d'accès à la formation

Le deuxième biais qui apparaît du fait du contrôle de l'ensemble de la formation par l'entreprise a déjà été mentionné dans la description du « souk » : il s'agit de l'inégalité dans l'accès à la formation. Les statistiques montrent ainsi de manière patente que plus un actif a besoin de suivre de la formation, moins il a de chance d'en bénéficier ! Cette situation est encore renforcée par le développement des emplois précaires (C.D.D., intérim) qui sont rarement concernés par les éventuelles campagnes de formation au sein de l'entreprise. Nous voyons là les conséquences du droit collectif à la formation, développé depuis 1971, à l'opposé d'un droit individuel.

Cette situation est somme toute assez paradoxale. Il semble en effet qu'employeurs et salariés devraient tous deux trouver un lieu d'entente sur la formation professionnelle continue puisqu'elle bénéficie à :

¹⁰ Vincent Merle. Directeur de cabinet de Nicole Péry, Secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle.

- l'employé à qui elle offre une plus grande sécurité d'emploi et des possibilités d'évolution professionnelle,
- l'employeur à qui elle fournit une main d'œuvre plus compétente et plus innovante.

Pourtant, du fait du contexte économique incertain, les intérêts de ces deux acteurs divergent :

- l'employeur ne sait pas si une formation longue sera rentable car il ne connaît pas ses besoins futurs et se rabat donc sur des formations courtes qui répondent à ses besoins à très court terme,
- l'employé s'efforce d'avoir accès à des formations longues débouchant sur un diplôme ou un titre, car ils garantissent une certaine sécurité de l'emploi et une progression sociale.

3.3.2. Des offres de formation non personnalisées

Les actifs nous semblent également pâtir d'une offre de formation souvent peu personnalisée et ne répondant donc pas à leurs attentes, à leurs besoins.

En ce qui concerne l'insertion des jeunes en difficulté, l'Etat et les collectivités territoriales organisent de grands programmes de formation et de stages. Pour ce faire, ils lancent des appels d'offre aux organismes de formation. Etant donné le volume important de personnes concernées, les formations retenues sont souvent très générales et sont loin d'apporter les connaissances et les savoir-faire qui leur seraient utiles. Ces stages, issus de mesures "jeunes", ressemblent d'ailleurs plus à un moyen de réduire artificiellement le chômage des jeunes qu'à un outil sérieux de formation. Certains les appellent des « stages parking ».

Le même dévoiement de la formation se retrouve d'ailleurs dans l'entreprise, où plusieurs personnes nous ont confirmé que la formation était parfois utilisée comme argument de poids dans la négociation salariale ou, au quotidien, comme un outil pour obtenir la paix sociale. Il est clair, dans ce cas, que la pertinence de la formation suivie n'est pas le premier souci de l'employeur.

Ce manque de pertinence des formations est aussi le résultat de biais que nous avons évoqués dans la description du « souk », et qui touchent, d'une part, à l'évaluation et à la facturation des prestations des organismes de formation et, d'autre part, au cadre légal.

Les organismes de formation sont évalués à l'aune de leurs résultats, c'est-à-dire, sur le niveau atteint par les stagiaires en fin de formation, quel que soit leur niveau initial. Beaucoup d'organismes ont donc mis en place une sélection en amont de la formation pour ne retenir que les meilleurs ! Ils sont ensuite payés en fonction du nombre d'heures dispensées. Ils ne cherchent donc pas à évaluer le niveau des stagiaires avant formation et se contentent de leur asséner des blocs entiers de formation prédéterminés.

Ce biais ne pourra être résolu qu'en séparant clairement le rôle de prescripteur de formation de celui de formateur, à proprement parler. Le niveau des stagiaires et leur besoin en formation pourraient ainsi être évalués par un organisme public prescripteur (A.F.P.A., G.R.E.T.A., etc.) et la formation correspondante serait mise en œuvre par un organisme de formation privé.

Le cadre légal instauré en 1971, quant à lui, définit quelles formations sont éligibles aux 0,9% de la masse salariale qui doit être dépensée à cet effet. Il exclut de fait un certain nombre de formations : les organisations qualifiantes et l'auto-formation, c'est-à-dire des formations sur le lieu de travail et proches des besoins de l'actif. Les organismes de formation ne proposent donc que les formations éligibles et se restreignent à un simple face-à-face pédagogique hors du lieu de travail, dans un stage de formation. Certains acteurs considèrent pour cette raison que la loi Delors a mené à une « stagification » de la formation ([27], page 29).

3.3.3. Des emplois précaires ou inadaptés

3.3.3.1. Passivité et déresponsabilisation des actifs

La conséquence principale des déficiences de ce système est frappante : les actifs sont très souvent passifs et ne se font pas d'illusion concernant le système de formation, dont le rôle d'ascenseur social est peu crédible. Cette passivité est d'ailleurs renforcée par l'attentisme des syndicats de salariés qui ne sont absolument pas moteurs sur la formation professionnelle, alors qu'elle représente un enjeu économique et social fort. Leur position se limite souvent à attendre les propositions des pouvoirs publics ou des représentants des employeurs et à donner leur opinion.

Il est regrettable de constater que la formation professionnelle n'a jamais été perçue par le grand public comme un enjeu de société alors que le chômage ou la réduction du temps de travail sont très médiatisés. L'incidence d'une réforme du système de formation professionnelle ne se ferait certes sentir qu'à long terme.

3.3.3.2. Des emplois précaires ou inadaptés

Les imperfections du système français de formation professionnelle ne sont pas sans conséquence pour les actifs. Une photographie de la population active fait apparaître :

- du chômage (3 millions de demandeurs d'emploi)
- des stages « parking », emplois jeunes et autres mesures palliatives,
- des situations précaires comme l'intérim ou les contrats à durée déterminée.
- parmi le reste de la population active, beaucoup occupent des emplois qui ne correspondent ni à leur formation initiale, ni à leurs aspirations ou à leur projet professionnel.

Le manque d'information et d'orientation, qui conduit à une méconnaissance des filières, et l'inadaptation des formations aux attentes des professionnels sont à mettre en cause.

Enfin, une fois dans le monde du travail, l'actif, comme nous l'avons montré, a peu de chance de pouvoir évoluer grâce à des formations adéquates et personnalisées. La possibilité de faire valoir un projet professionnel et de le mettre en œuvre nous paraît indispensable tant pour l'actif que pour l'entreprise et, à plus long terme, pour la société.

CHAPITRE 4
QUELQUES SOLUTIONS ENVISAGEABLES

Comme nous venons de le décrire, la formation professionnelle ne répond pas convenablement aux besoins et aux attentes des entreprises et des salariés. Nous proposons donc dans ce dernier chapitre quelques pistes de solutions basées sur les démarches existantes, sur les propositions que nos interlocuteurs ont pu nous faire et sur ce qui nous semble amoindrir les défauts du « souk » que nous avons présenté plus haut.

4.1. Réformer le système des certifications

4.1.1 Objectif

Nous avons décrit dans le chapitre 2 la confusion du monde des certifications. Une de ses conséquences majeures est qu'elle ne permet pas d'avoir une vue claire des capacités des salariés. Améliorer la visibilité sur le paysage des certifications semble donc essentiel et repose principalement sur la mise en lumière des doublons et des chevauchements entre elles. Toutefois, une clarification du système ne doit pas supprimer toute marge de liberté pour ses acteurs. Il serait en effet illusoire, et même dangereux, de vouloir figer les certifications ou les formations. Comment espérer contrôler le contenu des formations dispensées par près de 40000 organismes de formation de toute taille? De plus, certains métiers peuvent requérir des compétences spécifiques et donc des certifications qui leur sont propres. Un modèle unique de certification ne permettrait certainement pas de conserver cette richesse.

4.1.2 Proposition

Un repositionnement des certifications par rapport à un ensemble unique de référentiels d'emploi et de référentiels d'évaluation associés nous semble indispensable.

Tout emploi peut en effet, dans une certaine mesure, être rattaché à une série de référentiels :

- un référentiel d'emploi,
 - un référentiel de formation,
 - un référentiel d'évaluation,
 - un référentiel de certification.
-
- Le référentiel d'emploi décrit les savoir et savoir-faire à maîtriser pour tenir cet emploi. Dans le cas d'un emploi de secrétaire, il s'agit de savoir dactylographier un courrier, organiser une réunion, gérer un agenda, etc.
 - Le référentiel de formation décrit le contenu et les objectifs d'une formation préparant à cet emploi. Les méthodes de formation pour être secrétaire sont multiples.
 - Le référentiel d'évaluation précise les protocoles possibles qui peuvent être utilisés pour contrôler que la personne possède les capacités décrites dans le référentiel d'emploi.

Suivant la voie choisie pour accéder à la certification (formation initiale, formation continue, expérience professionnelle), plusieurs philosophies d'évaluation existent.

Par exemple, comment évaluer que la personne est en mesure de dactylographier un courrier ? Un étudiant dans une école de secrétariat passera un examen de dactylographie. Un salarié en formation continue pourra effectuer un test similaire dans un organisme de formation. En revanche un salarié tenant un emploi de secrétariat depuis plusieurs années et qui veut obtenir une certification qu'il ne possède pas, pourra faire valider ses acquis par un jury sur justificatif de son employeur.

- Le référentiel de certification décrit le contenu de la certification en termes de savoir, savoir-faire, autonomie, etc.

Donner plus de visibilité aux certifications signifie qu'elles se réfèrent à des éléments connus et reconnus. Une manière forte d'y arriver est d'imposer une fois pour toute une liste de certifications autorisée. Une telle approche serait cependant rapidement vouée à l'échec : comment empêcher un organisme privé de proposer une formation quelconque et de délivrer un certificat attestant le suivi de la formation ? Imposer des contraintes nationales de quelque nature que ce soit sur les référentiels de formation ou de certification paraît donc illusoire.

Il faudrait donc agir sur les référentiels d'emploi et d'évaluation. Là aussi, le paysage actuel fait preuve d'une grande richesse qui s'explique en partie par les spécificités liées à la tenue de certains emplois dans des conditions de sécurité ou de qualité particulières. Il serait donc très limitant d'imposer un ensemble unique de référentiels d'emploi ne tenant pas compte des spécificités de certaines activités.

Un compromis acceptable nous semble donc être de créer un socle commun de référentiels d'emploi et d'évaluation. Chaque certification comprendrait au moins le référentiel d'emploi et d'évaluation correspondant ; l'organisme responsable de la certification serait libre d'ajouter un certain nombre de capacités spécifiques à l'activité visée.

Dans le cas du poste de secrétariat médical par exemple, le référentiel d'emploi contiendrait le référentiel commun de secrétaire ainsi qu'un certain nombre de connaissances en biologie.

Le référentiel d'évaluation, quant à lui, se composerait de méthodes d'évaluation choisies dans le référentiel commun suivant le type de cursus concerné (formation initiale, formation continue, expérience professionnelle) auxquelles s'ajouteraient les méthodes d'évaluation retenues pour les capacités spécifiques qui ne se trouvaient pas dans le référentiel d'emploi de base.

En résumé, référentiels de formation et référentiels de certification seraient libres ; ceux d'emploi et d'évaluation devraient intégrer le socle commun défini au niveau national par un organisme unique, comportant des représentants de l'Etat, des collectivités locales, des syndicats de salariés et des branches professionnelles. Il pourrait s'agir d'une extension des C.P.C actuelles qui définissent les référentiels pour certains ministères.

L'ensemble des certifications serait alors soumis au contrôle d'une C.T.H. aux pouvoirs renforcés qui vérifierait qu'elles s'appuient sur une base commune et que les référentiels d'emploi et d'évaluation sont régulièrement mis à jour.

On peut raisonnablement espérer qu'une telle régulation des certifications conduirait à une clarification des offres de formation dispensés par les organismes de formation sans pour autant avoir besoin d'exercer de contrôle directe sur celles-ci.

4.1.3 Quel avenir pour une telle solution ?

Un tel système n'est viable que s'il existe une réelle volonté politique des pouvoirs publics et des professionnels. Tous s'accordent pour reconnaître que la réforme du système des certifications est une priorité. Cependant, étant donné les rivalités décrites dans le second chapitre, une unité d'action serait délicate à mettre en œuvre. Elle impliquerait en particulier une coopération renforcée entre les ministères de l'Education nationale et de l'Emploi et de la Solidarité.

Quoiqu'il en soit, une telle réforme devra tôt ou tard être entreprise. L'unité européenne conduira en effet chaque pays à expliciter son système de certification en vue de la mise en place d'équivalences.

Enfin quelques constatations simples nous permettent de penser qu'une telle évolution est tout à fait envisageable d'un point de vue technique :

- tout d'abord, le Royaume-Uni a réussi à clarifier son système de formation professionnelle en développant les National Vocational Qualifications (N.V.Q.), décomposition des emplois en capacités élémentaires. Ces « briques élémentaires » se positionnent sur une grille commune qui tient compte du niveau d'autonomie et du degré de théorie. Aujourd'hui, près de 2 millions d'actifs disposent d'un N.V.Q. au Royaume-Uni.
- ensuite, il ne s'agit pas de partir d'une feuille blanche. Actuellement ce travail de description de référentiels est réalisé, mais de manière non concertée entre des acteurs. La démarche à entreprendre est donc d'unifier ces référentiels, ce qui est bien différent de les créer de toutes pièces.
- le principal frein technique pourrait plutôt venir des jurys et des organismes de formation qui vont devoir s'adapter à des contenus et à des méthodes d'évaluation différents.

4.2. Généraliser la validation des acquis professionnels

4.2.1 Objectifs

Il semble également important de pouvoir certifier des compétences acquises par l'expérience professionnelle, sans avoir besoin d'effectuer un cursus complet de formation. En effet plus de 30% de la population n'a actuellement aucun diplôme ou tout juste le certificat d'études primaires et 66% n'ont qu'un C.A.P. ou un B.E.P.¹¹. Lorsque ces salariés se retrouvent au chômage, l'identification des compétences qu'ils ont acquises dans l'entreprise leur est précieuse pour retrouver un emploi, d'autant plus que leurs carrières professionnelles risquent d'être de plus en plus morcelées.

Aujourd'hui, seule la V.A.P. de l'Education nationale permet de certifier les acquis de l'expérience. Les autres dispositifs énumérés dans le deuxième chapitre n'en sont encore qu'au stade d'expérimentation. Toutefois, même la V.A.P. :

- ne concerne qu'un nombre extrêmement restreint de candidats : 5360 dossiers ont été examinés en trois ans (de 1995 à 1997) et seulement 47% d'entre eux (en moyenne 840 par an) ont abouti au diplôme visé ([12], pages 14-15),
- ne délivre qu'une dispense d'examen et, en aucun cas, directement une certification,
- nécessite de passer au moins une U.V. du diplôme visé et ne correspond donc pas à une politique de pure validation des acquis professionnels. La responsable formation d'un laboratoire pharmaceutique nous a d'ailleurs confié :

« Je suis pour le principe de la validation d'acquis sans formation. La VAP de l'Education nationale est une bonne démarche mais ne peut être proposée aux salariés qu'à titre personnalisé car elle demande un réel investissement de la part du candidat. Cependant, renvoyer un salarié sur les bancs de l'école pour lui donner la formation générale qui lui manque présente peu d'intérêt. D'après moi, les personnes qui constituent un dossier de V.A.P. ne cherchent pas à augmenter leur niveau général mais plutôt à se faire reconnaître leurs acquis professionnels. »

Il serait donc souhaitable de mettre en place un système de validation des acquis professionnels plus large qui serait une modalité d'évaluation au même titre que les examens et qui serait utilisé chaque fois qu'il est techniquement possible de le faire. Ainsi, certains diplômes pourraient être obtenus entièrement par validation des acquis professionnels.

4.2.2 Proposition d'amélioration du dispositif existant

Il apparaît donc prioritaire de mettre en place un processus plus léger que celui qui existe actuellement :

- en allégeant les modalités de la preuve,
- en conférant plus de force au jury qui évalue.

¹¹ I.N.S.E.E., enquêtes Emploi, hors apprentis et actifs élèves ou étudiants

Le dossier V.A.P. que le salarié doit constituer est très fourni et l'oblige à prendre du recul sur son expérience professionnelle en décrivant les différents éléments pédagogiques qu'il met en œuvre à son poste de travail. Ce travail nécessite souvent l'aide d'une personne extérieure. Ainsi, bien que selon 78% des candidats, remplir le dossier de V.A.P. est un travail intéressant, 44% d'entre eux affirment que cela leur a semblé difficile, voire très difficile ([12], page 17).

Par ailleurs, les jurys, au sein desquels les professionnels ne sont pas suffisamment représentés, ont tendance à exiger des dossiers de plus en plus fournis, en partie par crainte de « brader » les diplômes.

La démarche d'explication que doit mener le candidat à propos de son travail doit donc être allégée. De plus, des outils tels que les portefeuilles de compétences ou les certificats de compétences professionnelles proposées par les C.C.I. devraient à terme pouvoir servir de base à la constitution du dossier de V.A.P.

Si le dossier est rendu plus souple, il est en revanche nécessaire que les professionnels soient plus largement représentés au sein des jurys. Ceux-ci sont en effet plus à même de juger des capacités du candidat et rendraient certainement la phase préparatoire moins cruciale et moins rebutante pour les salariés. De cette manière, un actif n'aurait pas à expliquer en détail son activité. Il lui suffirait, par exemple, de mentionner qu'il a travaillé sur telle ou telle machine outil. Ce serait au jury d'en déduire les compétences professionnelles que le salarié a acquises.

Ces propositions correspondent d'ailleurs avec la principale suggestion d'amélioration faites par les candidats de la V.A.P. de l'Education nationale : 14% d'entre eux suggèrent en effet « d'améliorer l'entretien d'octroi et de modifier les épreuves d'examen, de faire évoluer les méthodes d'évaluation et les mentalités » ([12], page 16). Enfin, le dispositif du Ministère de l'Education nationale, simplifié, assoupli et professionnalisé, pourrait être étendu à d'autres certifications que celles de l'Education nationale.

4.2.3 Pourquoi la validation des acquis professionnels est-elle si utile ?

Outre les avantages que nous avons mentionnés plus haut, la validation des acquis professionnels permet une reconnaissance sociale du salarié qui a un impact direct à l'intérieur de l'entreprise. D'après la responsable en ressources humaines d'une P.M.E de la région parisienne, positionner précisément les salariés permet de justifier leur poste et leur salaire.

Elle permet également un positionnement en vue d'une action de formation continue et rend l'individualisation des parcours de formation plus aisée. Enfin, elle peut être à l'origine d'une dynamique de formation et d'émulation tout à fait positive pour l'entreprise.

4.3. Développer une politique d'accès individualisé à la formation

4.3.1 Objectifs

Permettre aux étudiants, enseignants, employeurs et salariés d'avoir une meilleure visibilité du paysage des certifications et valider les acquis professionnels sont deux objectifs qui ne peuvent s'envisager sans permettre à tous un accès individualisé à la formation continue.

En effet, les chances d'accès à la formation continue diffèrent fortement selon le contrat de travail, la taille de l'entreprise, le secteur concerné ou le niveau professionnel du salarié. Il est donc primordial d'atténuer ces disparités et de garantir à chacun l'accès à la formation continue. Le droit collectif institué par la loi de 1971 doit être prolongé par un droit individuel, qui doit permettre au salarié de réaliser un projet professionnel. Aujourd'hui, seul le C.I.F. lui permet de mettre en œuvre le projet de son choix mais il reste peu adapté et ne concerne que 25000 personnes chaque année.

Enfin la plupart des formations sont menées sous l'impulsion de l'entreprise et ne tiennent pas suffisamment compte des différences entre les salariés. Il serait souhaitable d'accroître l'implication des salariés tout en individualisant et en rendant cohérents leurs parcours de formation continue.

Quelle que soit la solution retenue, les droits acquis au sein d'une entreprise doivent être conservés lorsque l'intéressé change d'employeur. Cette transférabilité du droit implique que son financement est basé sur une mutualisation des fonds versés par les entreprises à cet effet.

4.3.2 Propositions et limites

Le capital temps-formation permet au salarié de disposer d'une épargne de temps de formation qu'il peut mobiliser de sa propre initiative indépendamment du plan de formation de l'entreprise. Cette épargne se constitue au fur et à mesure que le salarié travaille. En devenant maître de son temps de formation, le salarié sera plus exigeant et plus motivé que lorsque les formations sont décidées par l'entreprise dans le cadre du plan de formation.

La réduction du temps de travail aura un impact sur le temps de formation continue (cf. partie 3.1.3.). Le temps de formation pendant le temps de travail risque d'être écourté et les formations remaniées en profondeur afin d'être plus efficaces. Par conséquent, profiter du temps libre dégagé par la réduction du temps de travail en vue de se former semble être une solution de compensation séduisante, surtout en ce qui concerne les formations qualifiantes de longue durée. Mais cela impliquerait que dans le cadre du temps de travail, on ne se contente plus que de formations très courtes d'adaptation des personnes aux postes : est-ce souhaitable ? Il existe un réel danger d'abus et de dérives de la part des entreprises, d'autant plus qu'une formation qualifiante de l'actif, réalisée en dehors du temps de travail, peut être utile à l'employeur.

Par ailleurs, l'implication du salarié peut être une autre issue à ce problème. Il existe déjà une formule qui permet à l'entreprise de demander au salarié de réaliser une partie de sa formation en dehors du temps de travail : le « co-investissement ». Il nous semble nécessaire de pousser

au développement de ce type de possibilité en parallèle des deux grands thèmes que nous avons développés plus haut : visibilité des certifications et validation des acquis.

Un dernier axe demeure certainement le développement d'aides financières de l'Etat à la formation individuelle. La France est bien loin d'être le mauvais élève de la classe européenne en terme de formation continue. Toutefois, notre système privilégie les formations par le biais de l'entreprise. Favoriser la formation à titre personnel, comme cela peut être le cas en Suède où une large part de la population suit des cours du soir[1], en envisageant éventuellement un investissement de l'Etat ou des dispositifs d'allégement fiscaux pour les personnes souhaitant se former, nous semble être une bonne démarche. En 1985, une proposition de loi du Sénat visait ainsi à la création d'un Livret d'Epargne Etudes Supérieures, qui permettait aux jeunes issus de milieux modestes de capitaliser en vue d'étudier plus tard, et un projet conjoint avait vu le jour en 1988 à l'initiative de la Délégation à la Formation Professionnelle et de la Caisse des Dépôts et Consignations, qui proposait, pour sa part, la création d'un Livret d'Epargne Formation destiné à capitaliser les sommes versées par son titulaire pour une utilisation différée consacrée à l'acquisition d'une qualification nouvelle. Ces projets n'ont certes pas vu le jour mais nous paraissent parfaitement pertinents dans le contexte actuel.

Enfin, il est très certainement souhaitable, ce qui va de pair avec une réforme du système des certifications, d'améliorer l'accueil, l'information, l'orientation et l'accompagnement des actifs dans leur projet professionnel.

CONCLUSION

Le paysage de la formation professionnelle continue, tel que nous le connaissons aujourd'hui, s'est principalement développé sur la base du cadre légal mis en place en 1971. L'objectif affiché était de répondre à la pénurie de qualification et d'accompagner les mutations du système de production, dans une période de plein emploi. Les flux financiers générés par cette loi ont permis à de nombreux acteurs sociaux ou économiques de s'impliquer dans la formation professionnelle.

Le constat que nous tirons de la situation actuelle est inquiétant. Le monde de la formation professionnelle continue nous semble être devenu un véritable « souk ». La multiplicité des acteurs, des démarches et des certifications, la complexité des concepts utilisés et des flux financiers, le déséquilibre dont souffre la formation continue au profit de la formation initiale, une offre de formation incontrôlée, pléthorique et de qualité très inégale, des antagonismes profonds entre les différents acteurs concourent au manque de visibilité déploré par les actifs et les employeurs.

Pourtant, la formation professionnelle et, plus généralement, la gestion des compétences professionnelles seront de plus en plus essentielles à l'actif pour lui permettre d'assurer son « employabilité » ainsi qu'à l'entreprise, en tant que source de flexibilité, de productivité et donc de compétitivité. Les grandes entreprises, conscientes de ces enjeux, pallient les déficiences du système de formation en développant en interne leurs propres dispositifs, comme les portefeuilles de compétences. Les petites entreprises en sont souvent réduites à faire l'impasse sur la formation qualifiante, par manque de moyens ou de vision à long terme. Les actifs sont finalement les grands perdants : les principaux outils de formation sont gérés par l'entreprise, l'offre de formation est très peu individualisée et certains programmes de formation lancés par les pouvoirs publics sont de véritables « stages parking ». Le projet professionnel de l'actif n'est presque jamais pris en compte.

Tous les acteurs de la formation sont conscients de cette situation et certaines solutions semblent pertinentes. Nous avons retenu trois d'entre elles : réformer le système de certifications en proposant un socle commun de référentiels d'emploi et d'évaluation ; généraliser la validation des acquis professionnels en allégeant les dispositifs actuels ; enfin, promouvoir un droit individuel à la formation, mutualisé et transférable.

A l'aune de la réduction du temps de travail et de l'explosion des nouvelles technologies, il nous semble qu'au-delà de ces réformes d'ordre technique, ce sont les notions mêmes de travail, de formation et de temps libre qui doivent être repensées en profondeur. Il s'agira donc d'apprendre à les gérer le plus intelligemment possible. La rapidité avec laquelle les mentalités

et les politiques s'adapteront conditionnera le nouveau modèle de société sur lequel une telle réflexion ne peut manquer de déboucher.

ANNEXE 1

BIBLIOGRAPHIE

1. Aventur, François ; Campo, Christian ; Möbus, Martine
Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze
CEREQ, 1999
2. Beaujolin, François ; Moisdon, Jean-Claude ; Weil, Benoît
La pédagogie du dysfonctionnement : la transformation des entreprises
Geste, Armines. Juin 1998
3. Boissonnat, Jean
Rapport de la commission « Le travail et l'emploi en France, à l'horizon 2015 »
Le travail dans vingt ans
Editions Odile Jacob/La Documentation française, octobre 1995
4. Cedefop
Analyse comparée des systèmes de procédures de certification des qualifications en vigueur dans la Communauté européenne
Flash, juin 1993
5. Centre Inffo
Le point sur la validation des acquis professionnels
2^{ème} édition, 1998
6. C.F.D.T.
Guide sur la Qualification
Juin 1995
7. C.F.D.T.
Négocier la qualification
Résultats d'une session de formation confédérale tenue les 3-4-5 décembre 1997 à Dourdan
Février 1998
8. C.F.D.T. Nouvelles, Lettre aux responsables
Emploi formation : la compétence
Mai-juin 1998, n°35
9. Commission européenne, D.G. XXII
Livre blanc sur l'éducation et la formation
10. Commission européenne, D.G. XXII
Rapports nationaux sur l'accès à la formation dans l'Union
Document de travail interne
11. Delahaye, Gilles
La validation des acquis professionnels : champs de pratiques

Etude de quatre projets dans le secteur du BTP
D.E.A., C.N.A.M., Université Paris XIII, septembre 1998

12. Education nationale

Validation des acquis professionnels, 1994/1997, bilan et perspectives

13. Esquiva, Louis

Les certificats de qualification professionnelle

De l'analyse du travail à la définition des cahiers des charges pédagogiques

Actualité de la formation permanente, n°122, janvier-février 1993

14. Goasguen, Claude ; Ueberschlag, Jean

Formation professionnelle

Commission d'enquête de l'Assemblée Nationale, rapport n°1241, 18 mai 1994, tome 1, pp.20-21

15. Guyotat, Régis

La formation professionnelle, entre élitisme et insertion

Le Monde, 20 avril 1999

16. Inffoflash

Certifier les compétences professionnelles en situation de travail

Inffoflash n°493, mars 1998

17. Layte, Maureen ; Ravet, Serge

Valider les compétences avec les NVQ

Les pratiques DEMOS, Editions DEMOS, 1998

18. Lietard, B.

La formation continue entre les deux guerres mondiales

Education permanente, n°62-63, 1982

19. Maurice, Marc

La formation professionnelle en France, en Allemagne et au Japon

Entreprise et Histoire, 1993, n°3, pp. 47 à 59

20. Medef, Journées internationales de la formation

Cahiers de Deauville : objectif compétences

Septembre 1998.

21. Moisdon, Jean-Claude ; Weil, Benoît

La requalification à l'épreuve des faits et des institutions

Recherche et Formation, n°27, 1998, p51-65.

22. Nexon, Marc

Recherche main-d'œuvre désespérément...

Le Point, n°1389, 30 avril 1999.

23. Perucca, Brigitte

Les députés déplorent l'absence de contrôle du système de la formation professionnelle
Les Echos, vendredi 2 et samedi 3 avril 1999

24. Publication des Compagnons
La doctrine de l'université nouvelle
1920.

25. Ravat, Danièle
La validation des acquis professionnels
Actualité de la formation permanente, n° 140, janvier-février 1996

26. Schwartz, Bertrand
Moderniser sans exclure
Editions La Découverte, Paris, 1994

27. Secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle
La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux
Mars 1999

28. Van Eeckhout, Laetitia
Une nouvelle démarche pour améliorer la qualification des intérimaires
Le Monde, supplément économique, 27 avril 1999

ANNEXE 2
PERSONNES RENCONTREES

Amat, Françoise	D.G.E.F.P.
Audigier, Marie-José	Société Abbott ¹²
Charraud, Anne-Marie	D.G.E.F.P.
Beaujolin, François	Association « Geste »
Bertoncini, Yves	Commission européenne D.G. XXII
Bezard-Falgas, Chantal	Société Manpower
Chartron, Pierre	U.I.M.M.
Delahaye, Gilles	G.F.C. B.T.P.
Dez, Jean-Nicolas	O.P.C.A. Bâtiment
Deforges, Patrice	Secrétariat d'Etat à l'Industrie S.D.F.Q.E. ¹³
Ducrocq, Philippe	D.R.I.R.E. Ile de France
Ehrmann, Laurence	Tertia Tech 3000
Lebourlay, Patrick	A.C.F.C.I.
Lecaplain, Daniel	Groupe Renault, usine de Flins
Léonard, Serge	Société Porter Besson ¹⁴
Martin, Jean-Michel	C.F.D.T.
Merle, Vincent	Secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle
Moison, Jean-Claude	Ecole des Mines de Paris, centre de gestion scientifique
Morin, Annie-Paule	Société Vernet ¹⁵
Quentin, Jean-Claude	F.O.
Ravat, Danièle	Ministère de l'Education nationale

¹² Laboratoire pharmaceutique américain. La filiale française emploie 750 personnes et réalise un chiffre d'affaires de 1.5 milliards de francs.

¹³ S.D.F.Q.E.: Sous-direction à la formation et à la qualification en entreprise. Service de la D.A.R.P.M.I.

¹⁴ Société fabriquant à la commande des éléments standards pour emboutissage et fraisage.
90 personnes sur 3 sites : Paris, St-Etienne, Besançon. C.A. de 41 M.F. en 1998.

¹⁵ Société de 300 personnes, située près de Paris, qui produit principalement des régulateurs thermiques pour l'automobile et le marché sanitaire. C.A. de 230 M.F. en 1998

Regnault, Régis	C.G.T.
Rogel, Jacques	Conseil régional d'Ile de France
Roman, Philippe	A.F.P.A.
Roullé, André	Groupe Renault, usine de Flins
Schwartz, Bertrand	Association « Moderniser sans exclure »
Tijou, René	Groupe Renault
Traisnel, François	Medef
Véron, Nicolas	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité
Viala, Guy	Groupe Renault

ANNEXE 3
GLOSSAIRE DES SIGLES EMPLOYES

A.C.F.C.I.

Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie

A.F.P.A.

Association nationale pour la formation professionnelle des adultes

A.N.P.E.

Agence nationale pour l'emploi

B.E.P.

Brevet d'enseignement professionnel

B.T.S.

Brevet de technicien supérieur

C.A.P.

Certificat d'aptitude professionnelle

C.C.E.

Certificat de compétences en entreprise

C.C.I.

Chambre de commerce et d'industrie

C.C.P.

Certificat de compétences professionnelles

C.D.I.

Contrat à durée indéterminée

C.D.D.

Contrat à durée déterminée

C.G.P.M.E.

Confédération générale des petites et moyennes entreprises

C.I.F.

Congé individuel de formation

C.P.C.

Commission professionnelle consultative

C.Q.P.

Certificat de qualification professionnelle

C.T.H.

Commission technique d'homologation

Cedefop

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

C.E.R.E.Q.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications

D.G.E.F.P.

Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle

G.F.C. B.T.P

Groupement de formation continue bâtiment - travaux publics

GRETA

Groupement d'établissements

L.E.P.

Lycée d'enseignement professionnel

Medef

Mouvement des entreprises de France

M.E.S.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité

N.V.Q.

National Vocational Qualification

P.M.E.

Petite et moyenne entreprise

R.O.M.E.

Répertoire opérationnel des métiers et emplois

U.I.M.M.

Union des industries métallurgiques et minières

U.V.

Unité de valeur

V.A.P.

Validation des acquis professionnels