

PROPOS REÇUEILLIS

La formation professionnelle au entre système productif et systè

Le système éducatif et le système productif sont souvent appréhendés comme deux entités séparées, voire opposées. Cette conception, fortement ancrée en France, s'est développée au détriment de la formation professionnelle, sommée d'être inféodée soit à l'école, soit à l'entreprise. Or les transformations technologiques et organisationnelles de l'économie relancent la nécessité d'une refondation articulée des deux volets de notre système de formation professionnelle qui incluent les dimensions formatives des entreprises.

La diversité de situations écarte toute tentative d'approche unifiée de la formation professionnelle mais milite pour une clarification de l'espace d'une politique publique : • centrée sur les besoins en évolution professionnelle des salariés les moins qualifiés qui ont souvent été les moins bien servis par le système éducatif et par le système productif. • priorisée sur les objectifs d'intérêt général assignés à l'économie comme la transition écologique, l'amélioration des conditions de travail ou la responsabilité sociétale.

Ce sont ces deux objectifs qui justifient une politique de formation professionnelle contributive au développement économique durable et soutenable et à la justice sociale. Le fonctionnement du marché ne peut pas être le principal régulateur de l'atteinte de ces deux finalités.

Si la formation professionnelle des adultes n'est pas une continuation ou une duplication du système éducatif, son volet institutionnel ne peut prospérer qu'à la faveur d'un enseignement professionnel initial porteur de finalités ambitieuses. Cette contribution milite pour une approche coordonnée des finalités et des objectifs de la formation professionnelle initiale et continue, seule façon de réussir les réformes des deux univers.

Les errements de l'allongement des études

Aujourd'hui la concentration de l'effort éducatif, par l'allongement des études, accentue tous les dysfonctionnements entre le système éducatif, les entreprises et les nouvelles générations. Cette orientation pénalise notamment l'enseignement professionnel et déstabilise le devenir des détenteurs de CAP ou les bacheliers professionnels par la dévaluation de leurs diplômes et la sur-sélection à l'embauche.

Et nous sommes devant cette incroyable situation où la massification scolaire et universitaire se conjugue avec le chômage des jeunes, le sous-emploi et le déclassement des nouvelles générations : seuls 2,2 millions de moins de 26 ans travaillent (ils étaient 3,5 millions au milieu des années 80) et les jeunes ne représentent plus que 8,7 % des actifs ayant un emploi. De plus 50 % de ces jeunes en emploi sont

*La solution
française
qui consiste
à intégrer
des exigences
de savoirs
théoriques
dans tous
les diplômes
professionnels,
conduit
à juxtaposer
ce que
l'on appelle
le domaine
technologique
et
professionnel
et les
domaines
généraux.*

apprentis, alternants, en contrat aidé, en CDD ou en intérim et d'autres se sentent déclassés prématurément.

Il est possible de concevoir des diplômes supérieurs de toute nature mais concentrer l'accès à ces diplômes essentiellement en formation initiale est une faute sociale et économique. 50 % des emplois en France correspondent à des niveaux de qualification qui n'excèdent pas le niveau bac ! Un tiers des emplois correspond à des qualifications intermédiaires qui relèvent d'un mixage d'acquis expérientiels (il vaut mieux déjà avoir travaillé pour les exercer) et de compétences techniques de niveau BTS. Ces emplois constituent donc des espaces professionnels favorables à des parcours promotionnels internes ou externes. Pourvoir ces emplois avec des jeunes «sur-diplômés» est contre-productif et alimente des tensions au sein des entreprises et chez les salariés.

Le pilotage défaillant de l'enseignement professionnel

Cette situation est accentuée par un système de validation fondé sur la spécialisation et la fragmentation des diplômes professionnels et un pilotage de l'enseignement professionnel qui ne correspond plus aux attentes des entreprises et au fonctionnement du marché du travail. Ainsi l'offre de diplômes de l'Éducation nationale n'a pas grand-chose de

cœur des tensions me éducatif

commun avec l'offre de formation qui se construit dans les régions et dans chaque établissement : « Quel que soit le secteur concerné (production ou services) à peine 20 % des spécialités accueillent plus de 80 % des élèves de CAP. 9 spécialités sur 98 accueillent à elles seules plus de la moitié (55 %) des effectifs du secteur de la production. »⁽¹⁾

Le coût important de la formation du CAP au BTS a plusieurs causes : la coexistence de quatre systèmes de formation des jeunes (enseignement professionnel scolaire, apprentissage, alternance et stages jeunes des régions) et un système de validation fondé sur la spécialisation des diplômes professionnels et une conception de séparation des savoirs : « La solution française qui consiste à intégrer des exigences de savoirs théoriques dans tous les diplômes professionnels, conduit à juxtaposer ce que l'on appelle le domaine technologique et professionnel et les domaines généraux. Les disciplines sont toujours présentes derrière les référentiels, avec des conflits de territoires »⁽²⁾. En ce qui concerne la spécialisation des diplômes, un rapport réalisé par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) de 2016⁽¹⁾, apporte des éclairages sur la cartographie de l'offre d'enseignement professionnel. Celle-ci

se décline sur 187 spécialités de CAP, 52 spécialités de BEP, 101 spécialités du baccalauréat professionnel, 58 spécialités du brevet professionnel, 29 spécialités de mention complémentaire de niveau V et 23 de niveau IV, 134 spécialités du brevet de technicien supérieur et 27 spécialités du diplôme des métiers d'art ! Or cette grande variété de spécialités n'assure pas une bonne insertion quantitative et qualitative des jeunes dans l'emploi et ne répond qu'approximativement aux besoins des entreprises.

Cette approche fragmentée du contenu des diplômes professionnels est d'autant plus paradoxale que les titres professionnels du ministère du Travail et les CQP de branches assurent d'avantage l'adéquation fine certification/emploi dans le champ post-scolaire auprès des actifs dans les métiers de base. Pour autant le passage par des emplois très spécialisés ou peu qualifiés demeure une réalité d'abord parce que ces emplois existent et que l'enseignement professionnel n'a pas comme finalité d'éviter de les exercer mais de permettre d'en occuper d'autres plus qualifiés plus tard. Encore faut-il que la tenue de ces emplois en début de vie active ne pénalise pas les jeunes pour la suite, or la meilleure prévention pour éviter ce piège réside dans la dimension transverse et transférable des acquis de la formation initiale.

(lire page suivante)

« Le décalage croissant entre les niveaux d'aspiration et la réalité des emplois obtenus se traduit, à l'échelle des individus, par des processus de déclassements en chaîne qui résultent de la concurrence féroce entre les titres scolaires ; à l'échelle collective par une baisse sensible de l'efficacité sociale et de la rentabilité économique du système scolaire. Dans les deux cas, une même logique est à l'œuvre : celle d'un rendement décroissant des efforts individuels et collectifs dépensés en matière d'éducation. Aujourd'hui, il en faut plus pour avoir moins. »

Christian Beaudelot
et François Leclercq (Dir.),
Les effets de l'éducation,
La Documentation Française, 2005,
page 186.

(1) : Rapport IGEN/IGAENR sur la cartographie de l'enseignement professionnel - Juillet 2016.

(2) Benoît Bouyx « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France » in Martine Möbus et Eric Verdier (Editeurs), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, L'Harmattan, 1997, pages 52 et 53.

La dérive de l'apprentissage

Quant à l'apprentissage et aux contrats de professionnalisation, supposés favoriser le lien avec les entreprises, ils demeurent des dispositifs qui pèsent peu sur l'architecture d'ensemble du système éducatif ni d'ailleurs sur le système productif. Si l'apprentissage semble plus efficace, en termes d'accès à l'emploi, que l'enseignement professionnel scolaire⁽³⁾, c'est au prix d'une sélection accentuée et d'une montée en niveau. En fait de plus en plus de jeunes apprentis préparent des diplômes de l'enseignement supérieur (32 % en 2013) alors même que l'on constate un taux important de décrochage au niveau CAP qui concerne les apprentis les plus jeunes : « plus l'apprenti est jeune et plus le taux de rupture est élevé : 38 % pour les moins de 18 ans contre 19 % pour les plus de 21 ans »⁽⁴⁾.

« Le présupposé de la pédagogie de l'apprentissage est construit sur une différenciation alternative. Or, cette pédagogie n'a cessé de se scolariser, pendant que celle du lycée professionnel n'a cessé de « s'apprentiser ». Autrement dit, il n'est pas incongru de faire l'hypothèse d'un rapprochement des pédagogies. La scolarisation des centres de formation d'apprentis (CFA) est indéniable (...) les CFA connaissent également un processus de désouvriréisation de leurs formateurs : soumis aux mêmes critères de qualification du personnel que les lycées professionnels, ils recrutent de plus en plus de titulaires de BTS ou de diplômes d'ingénieurs au détriment de formateurs ayant une grande expérience de l'entreprise. »⁽⁵⁾

Certes les différentes formules d'alternance sous contrat de travail contribuent à l'implication formative des entreprises mais cette instrumentation se développe dans une version minimaliste qui ne parvient pas à réunir les conditions de réussite de tous les jeunes engagés dans les alternances. Les organisations de travail apprenantes et qualifiantes

demeurent marginales malgré le potentiel formatif des innovations technologiques.

Les limites de la formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue (FPC) n'a plus les moyens de suppléer aux dysfonctionnements du système éducatif faute d'une politique structurelle répondant aux mutations de l'économie et aux besoins des actifs les moins qualifiés. Certes, elle assure une constellation d'actions conjoncturelles et court-termistes, autour d'objectifs d'adaptation mais ses finalités qualifiantes se sont perdues dans le labyrinthe opaque de l'individualisation de la formation (DIF puis CPF). Le tropisme de l'individualisation (addition des projets de formation des personnes) handicape toute politique un peu ciblée et anticipatrice de l'investissement-formation (notamment sectoriel et territorial). Cette défaillance a sclérosé les structures de qualification des actifs et les fonctions d'orientation et d'ingénierie qui contribuent à leur efficacité. Le financement même des formations qualifiantes s'est dispersé entre institutions différentes sans règles communes et sans schéma directeur partagé.

La politique publique de formation continue n'a pas vocation à régenter un ensemble qui relève des individus et des entreprises, par contre il lui faut maîtriser ce qui relève de finalités d'intérêt général, d'objectifs structurés et de système d'acteurs et d'opérateurs spécifiques et visibles. On sortira alors des représentations convenues sur les 35 milliards d'euros de la formation professionnelle continue qui sont un conglomérat hétérogène n'obéissant à aucun cadre relevant de la politique publique.

La période des années 80 va d'ailleurs révéler le caractère marginal de la formation des adultes dans la conduite des politiques économiques et sociales. Et c'est le consensus faisant du système scolaire et universitaire le lieu essentiel des réformes et

des enjeux du champ de la formation qui va s'imposer au détriment de l'accompagnement dynamique des mutations du système productif. Ainsi l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac que nous avons évoqué plus haut, traduira exactement le mythe des filières générales à côté d'une formation professionnelle réduite à la portion congrue. Cette option relevait « de la tendance très française à répondre à de nouveaux problèmes par un relèvement de niveau de recrutement plutôt que par un effort de formation du personnel en place. De ce fait, ce sont toutes les formations ouvrières qui sont dévalorisées. »⁽⁶⁾

En conclusion,

Le contexte économique et social nécessite une formation professionnelle enrichie, moins spécialisée, porteuse d'une employabilité plus large pour les personnes et en synergie avec les innovations technologiques et sociales. Il faut mettre fin aux différentes voies professionnelles dont certaines sont en accès ouvert mais éloignées des entreprises et d'autres tentées de sélectionner au nom de leur lien avec les entreprises. Cette refondation doit se faire autour de l'apprentissage et d'une réorganisation de la formation qualifiante des adultes par le biais d'une implication territoriale plus forte des partenaires sociaux, des conseils régionaux et des ministères valideurs en termes de complémentarité des cibles professionnelles et des types de validation.

Paul SANTELMANN,
directeur de la veille
«emploi & qualifications»
à l'Afpa

(3) Bref n° 346 - Mai 2016.

(4) Analyses n° 009 Février 2015.

(5) Gilles Moreau, *Le monde apprenti*, Paris, éditions La Dispute, 2003, page 98.

(6) Pierre Benoist, *La formation professionnelle dans le Bâtiment et les Travaux Publics – 1950-1990*, Paris, L'Harmattan, 2000, page 345.

Pour Jean-Pierre Willems, consultant RH et formation, auteur de cet article, il serait bienvenu que la réforme de la formation à venir reparte des finalités (les compétences) et favorise la diversification des moyens pour les atteindre.

PROPOS REÇUEILLIS

Une réforme de la formation... pour aller au-delà de la formation !

Lorsque les partenaires sociaux ont, avec le soutien de l'État, posé les fondations du système de formation professionnelle, au début des années 70, il était surtout question d'objectifs : accès à la culture, promotion professionnelle, développement des entreprises et des personnes. Mais la réglementation s'est plutôt portée vers les moyens : droits d'accès à la formation, dispositifs, financements, fiscalité, contrôle...la formation est devenue un objet en soi, dotée d'une valeur positive de principe et peu à peu les débats se sont centrés sur l'objet formation au détriment de la valeur d'usage. Sont ainsi apparus les besoins de formation, les budgets formation, les plans de formation, l'évaluation de la formation, le droit individuel à la formation puis le compte personnel de formation et aujourd'hui la qualité de la formation. Il serait bienvenu que la réforme à venir se détache de ce tropisme, reparte des finalités et favorise la diversification des moyens pour les atteindre.

Abandonner la religion du tout formation

On peut dater de la création de la validation des acquis de l'expérience (VAE)

par la loi du 17 janvier 2002, le point de départ d'une évolution qui pourrait conduire à une véritable bascule du point d'équilibre de notre système de formation.

La VAE, c'est l'irruption du travail à hauteur de la formation pour l'accès au diplôme. C'est surtout la reconnaissance que la finalité, les compétences et leur reconnaissance, doit primer sur les moyens qui permettent de les développer. C'est enfin l'illustration de l'adage : « Si tout ce qui peut s'enseigner peut s'apprendre, tout ce qui peut s'apprendre ne peut s'enseigner ».

Le même message sera porté par les travaux de l'Université de Princeton, et le modèle du 70-20-10 promu par Michael Lombardo et Robert Elchinger, selon lequel la majorité des compétences sont acquises dans l'activité et minoritairement par les collaborations ou la formation formelle.

Ces principes permettent de revisiter tout l'enseignement professionnel : si différentes voies permettent de parvenir au même objectif, il n'existe plus de raison d'avoir « la religion » de la formation.

Aller au bout de la logique de compétences

Si l'on veut à la fois approfondir les réformes menées par les lois du 4 mai 2004 et du 5 mars 2014 et poser les bases cohérentes d'un nouveau système de formation, il est nécessaire d'opérer un décentrage et de ne plus faire de l'action de formation l'axe central de l'environnement réglementaire.

Il serait donc nécessaire de ne pas poser les enjeux sur l'acte de formation, les dispositifs permettant d'y accéder, les financements nécessaires à sa production ou encore la réglementation de l'activité de formation. Si la réforme veut atteindre à la fois l'objectif de donner du sens, faciliter toutes les évolutions, accompagner la performance économique et sociale, elle devra au contraire veiller à ce que tous les enjeux portent sur la compétence (finalité) et non la formation (un des moyens).

Concrètement, cela pourrait se traduire par quelques évolutions.

En premier lieu, une redéfinition de



l'obligation de former pesant sur les entreprises, en obligation d'établir un diagnostic relatif aux compétences des salariés et de proposer des actions permettant de garantir à la fois la capacité à exercer son activité au niveau d'exigence souhaité mais également son employabilité par rapport au marché du travail. Ce diagnostic et plan d'action veillerait ainsi à la « santé professionnelle » du salarié, sur le modèle des obligations de l'entreprise en matière de santé au travail. A cet effet, l'entretien professionnel ne saurait être un simple entretien de formation mais prendre la forme d'un véritable diagnostic sur les compétences à acquérir, à maintenir ou à développer. Et ces entretiens individuels devraient fournir la matière à un diagnostic collectif, présenté et discuté avec le nouveau comité social et économique.

En second lieu, les partenaires sociaux, à qui il est demandé d'établir les bases d'une nouvelle définition de l'action de formation, pourraient s'attacher à caractériser l'action davantage par ses objectifs et ses résultats que par son contenu ou ses modalités d'organisation. Les modalités de formation connaissent une telle révolution, notamment du fait des possibilités technologiques, que tout retard pris en ce domaine pénaliserait gravement les possibilités de développement de la formation largement entendue.

Un troisième point serait la mutation du plan de formation en un plan de développement des compétences, quels que soient les moyens utilisés et corrélativement

ment une évolution des budgets formation vers des budgets de développement RH et une disparition de l'appellation de Responsable Formation au profit de Responsables du développement RH ou du Management des Talents ou du Développement Professionnel. La liste est longue des actions qui contribuent possiblement au développement des compétences sans pour autant pouvoir être qualifiées de formation, même dans une définition élargie : information, mise à disposition de ressources, analyse de pratiques, retours d'expérience, codéveloppement, coaching, accompagnement, tutorat, supervision, réseaux professionnels, learning Expedition, mises en situation, sessions de créativité, team building, etc. De la même manière, le compte personnel de formation (CPF) ne devrait pas permettre exclusivement de financer une formation, mais plus largement toute prestation contribuant au parcours professionnel, de l'orientation à l'évaluation en passant par diverses actions de développement des compétences.

Corrélativement, il en résulterait une moindre attention portée à la qualité de la formation (qui n'est pas l'enjeu principal) et un intérêt accru sur les processus de certification, aujourd'hui bien mal régulés par une Commission nationale de la certification professionnelle qui n'en peut mais face au développement exponentiel des différentes certifications (plus de 8 000 titres inscrits au RNCP, près de 2 000 certificats de qualification professionnelle et plus de 1 500 certifications inscrites à l'inventaire qui a été créé il y a moins de 3 ans).

Le quatrième point consisterait à recentrer sur l'accompagnement les objectifs de compétences et l'ingénierie de compétences, les structures paritaires (OPCA, OPACIF) trop longtemps cantonnées à un rôle trop exclusivement financier. Lorsque l'on analyse les freins au développement de la formation et des compétences, l'argent est loin d'être le premier obstacle.

Enfin, une logique centrée sur les compétences permettrait de développer des formations en alternance (apprentissage, professionnalisation) qui n'opposent pas formation théorique et pratique, et encore moins acquisitions et mise en œuvre, mais associe des acquisitions de compétences différentes dans des contextes différents en se demandant quelles sont les compétences mieux acquises par la formation et celles qui sont mieux acquises dans l'activité, sans hiérarchie.

Si la liste des impacts n'est pas exhaustive, on reste persuadé que plus la réforme de la formation demeurera centrée sur le champ de la formation et moins elle réunira de conditions de réussite. A l'inverse, son inscription dans une volonté de favoriser les outils et moyens du développement des compétences permettra de poser les bases qui permettront ensuite de redéfinir les responsabilités de chacun en matière de gestion des compétences, de leur appréciation et de leur reconnaissance, tous chantiers bien plus féconds que celui de la seule formation.

Jean-Pierre WILLEMS