

Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la Recherche

L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie

Rapport à

monsieur le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

madame la secrétaire d'État chargée
de l'enseignement supérieur et de la recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie

Juillet 2014

Christine SZYMANKIEWICZ

Martine CAFFIN-RAVIER

Martine CARAGLIO

Christine GAVINI-CHEVET

Pascal-Raphaël AMBROGI

Henry PRADEAUX

*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
Première partie : contexte historique, juridique, chiffres, éléments de comparaison européenne	6
1. Principaux textes législatifs et réglementaires. Incidences de la loi du 5 mars 2014 sur l'activité des universités en matière de formation continue.....	6
1.1. La formation professionnelle : un concept qui a constamment évolué depuis 1945 pour s'adapter aux besoins et aux attentes de la société.....	6
1.1.1. La formation professionnelle « tout au long de la vie » est une notion récente.....	6
1.1.2. Les dénominations successives de la formation professionnelle, ainsi que le dispositif législatif, témoignent, en revanche, d'un concept ancien, qui s'élargit au fil du temps.....	7
1.1.3. L'élargissement du concept de formation professionnelle s'est accompagné de la multiplication des objectifs, traduits en actions, qu'on lui assigne	8
1.1.4. L'extension de la notion de formation professionnelle s'est accompagnée d'une augmentation du nombre des acteurs qui y participent	8
1.1.5. Cette augmentation du nombre des acteurs a permis d'accroître le nombre des financeurs de la formation professionnelle.....	9
1.2. L'incidence possible de la loi du 5 mars 2014 sur l'activité de formation continue des universités.....	9
1.2.1. L'enseignement supérieur a bénéficié de l'accroissement, au fil du temps, des bénéficiaires potentiels de la formation professionnelle et de la diversification de ses modalités.....	10
1.2.2. La loi n° 2014-288, qui achève le transfert aux régions de la formation tout au long de la vie, pourrait restreindre en partie l'accès de ses bénéficiaires à l'enseignement supérieur.....	11
1.2.3. Le compte personnel de formation n'offre pas aux universités de perspectives immédiates	14
2. L'évolution, en chiffres, de la formation continue universitaire entre 2003-2012 ...	17
2.1. En quelques chiffres	17
2.2. La formation professionnelle continue, une dépense en hausse, mais concentrée sur certains publics et quelques organismes.....	18
2.3. Les universités et la formation continue : 1,55 % des stagiaires, 1,96 % du chiffre d'affaires, un acteur très minoritaire	19
2.3.1. Une faible part de marché	19
2.3.2. Une évolution très terne.....	20
2.3.3. Une activité de formation continue concentrée sur quelques universités	24
2.3.4. Une évolution des ressources de la formation continue universitaire d'environ 14 % malgré un désengagement de l'État	25
2.3.5. Les publics en formation.....	30
2.3.6. La « voie barrée de la formation continue».....	32
2.3.7. Les universités délivrent la très grande majorité des diplômés	33

3. Éléments de comparaison internationale : l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) en Europe 34

3.1. L'UE a donné une nette impulsion.....	34
3.1.1. Textes, programmes d'action et résolutions du conseil européen.....	34
3.1.2. Des préconisations très concrètes.....	36
3.1.3. La charte des universités européennes pour la FTLV, signée par plus de huit cents universités en 2008, a fait l'objet de peu de suivi	38
3.2. La comparaison des politiques des différents États membres fait apparaître d'importantes disparités	38
3.2.1. De grandes disparités dans les périmètres et les définitions	39
3.2.2. Une participation variable des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie selon les pays et selon le niveau d'éducation atteint.....	40
3.2.3. Des politiques visant à encourager la reprise d'études.....	41
3.2.4. Des sources de financements variables et des modalités en évolution.....	46
3.3. En résumé, la France peut mieux faire en matière d'inscription d'étudiants adultes dans l'enseignement supérieur, mais elle est le « bon élève » dans ses dispositifs de validation des acquis	51

Deuxième partie : identification des freins, propositions, réponses aux trois questions de la commande ministérielle et du CIMAP 53

4. Constats, identification des freins et propositions d'évolution 53

4.1. Les freins au développement de la formation continue et de la FTLV au sein même des universités.....	54
4.1.1. Le premier des freins : l'absence, dans certaines universités, de stratégie formalisée et de soutien de l'équipe présidentielle à la mission de formation continue.....	54
4.1.2. L'organisation et le fonctionnement des services de formation continue au sein des universités : un modèle perfectible	57
4.1.3. La question des ressources : un modèle économique à préciser.....	60
4.1.4. Une offre de formation continue, diplômante et qualifiante, trop frileuse.....	68
4.1.5. Un vivier d'enseignants et de formateurs restreint.....	78
4.2. Les freins liés au pilotage national ou à l'insuffisante implication des universités dans la gouvernance régionale.....	85
4.2.1. Le pilotage par l'État : financement, indicateurs de pilotage et cadre juridique, des évolutions nécessaires	85
4.2.2. Vers une plus grande prise en compte des universités dans la gouvernance régionale.....	88

5. Réponse aux trois questions de la commande ministérielle et du CIMAP 94

5.1. Les universités peuvent-elles faire mieux en matière de volume de formation ?	94
5.1.1. L'observation des ratios actuels montre des marges de progression raisonnablement imaginables	94

5.1.2.	<i>L'alchimie du succès d'une des composantes d'un établissement universitaire visité par la mission : l'IUT de Lens.....</i>	94
5.1.3.	<i>Quelle stratégie pour les universités ?.....</i>	96
5.1.4.	<i>Définir et promouvoir un vecteur commun de promotion de la formation continue universitaire : « FCU ».....</i>	97
5.2.	Les universités peuvent-elles développer davantage leurs ressources propres ?	98
5.2.1.	<i>Service public ou activité commerciale : assumer la dualité</i>	98
5.2.2.	<i>Un service de formation continue moderne et professionnalisé.....</i>	99
5.2.3.	<i>Des règles comptables plus objectives et plus incitatives</i>	100
5.2.4.	<i>Une plus grande souplesse dans le recrutement et la rémunération des intervenants.....</i>	100
5.2.5.	<i>Une offre de formation davantage « orientée-client »</i>	101
5.2.6.	<i>Le développement de partenariats avec des acteurs extérieurs à l'université.....</i>	102
5.2.7.	<i>L'internationalisation de la formation continue des universités.....</i>	102
5.2.8.	<i>Un indicateur relatif au montant des ressources propres générées par l'activité de FC pourrait être ajouté aux indicateurs actuels du programme annuel de performance LOLF.....</i>	103
5.3.	Les universités peuvent-elles faire mieux dans l'accueil des demandeurs d'emploi ?	103
5.3.1.	<i>La formation professionnelle favorise le retour à l'emploi.....</i>	104
5.3.2.	<i>Les régions assument la majorité du financement des formations des demandeurs d'emploi.....</i>	105
5.3.3.	<i>Dans les prochaines années, les financements de la formation continue des demandeurs d'emploi de l'enseignement supérieur vont se raréfier</i>	106
5.3.4.	<i>Les modalités de formation à l'université sont peu adaptées aux contraintes des demandeurs d'emploi.....</i>	107
5.3.5.	<i>L'augmentation du nombre de demandeurs d'emploi en formation dans les universités paraît difficile</i>	107
	Tableau récapitulatif des constats, freins et propositions	109
	Annexes	119

Introduction

Le service public de l'enseignement supérieur contribue à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la nation et des individus qui la composent. La formation « initiale et continue toute la vie » constitue explicitement l'une des quatre missions des universités, fixée par la loi dès 1984, insérée dans le code de l'éducation par la loi du 22 juillet 2013¹.

Il apparaît cependant que la conception même, encore très prégnante, d'un enseignement universitaire appelé avant tout à dispenser un enseignement initial académique étroitement adossé au développement de la recherche, s'en écarte. La professionnalisation des formations offertes s'est pourtant progressivement renforcée, mais n'a pu, à ce jour, imposer, dans toutes les universités, la réalité et la légitimité de parcours de formation continue universitaires. Les chiffres sont éloquentes (cf. chapitre 2) : les universités dans leur ensemble, avec tous les atouts qui sont les leurs, ont accueilli en 2012, seulement 1,55 % des stagiaires en formation continue pris en charge par l'ensemble des opérateurs de formation continue sur le territoire et réalisé 1,96 % du chiffre d'affaires total.

Il a, en conséquence, été demandé à l'inspection générale d'effectuer un nouvel état des lieux de la situation, déjà en partie réalisé lors d'un audit effectué en 2007 de façon commune par l'Inspection générale des finances et l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et d'identifier les principaux freins au développement de cette activité.

Une mission dont le périmètre a évolué au fil des mois

La mission ayant fait l'objet du présent rapport a vu son périmètre évoluer d'août 2013 à janvier 2014 par ajouts successifs de commandes ministérielle et interministérielle.

Août 2013

À la fin du mois d'août 2013, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche demande que soit inscrite au programme de travail des inspections générales pour l'année 2013-2014², rendu public le 17 octobre 2013, une mission relative à « *l'amélioration de la VAE dans les universités* ».

¹Loi n° 84-52 du 22 janvier 1984, préambule de la loi n° 2013-660 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche du 22 juillet 2013. La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984, dite « loi Savary », sur l'enseignement supérieur dispose en son article 2 que la formation initiale et continue constitue l'une des quatre missions du service public de l'enseignement supérieur.

² Bulletin officiel n° 38 du 17 octobre 2013.

Octobre 2013

À la mi-octobre 2013, par décision du cabinet de la ministre de l'enseignement supérieur, tandis que se déroulent les travaux préparatoires à la nouvelle loi sur la formation professionnelle, le périmètre de la mission est élargi à la question plus générale de « **la contribution des universités à la formation tout au long de la vie (FTLV)** ». La demande formulée par le cabinet est alors, compte tenu du volume réduit des actions de formation continue réalisées par les universités, d'**identifier les freins au développement de la FTLV** au sein de ces établissements d'enseignement supérieur. Une proposition de lettre de mission est communiquée par la mission au cabinet, à sa demande (courriel du 16 octobre 2013, annexe 1). Une note de cadrage de la mission est proposée au chef du service de l'IGAENR (annexe 2).

Décembre 2013

Le 18 décembre 2013, dans son relevé de décisions, le comité interministériel pour la modernisation de l'action publique (**CIMAP**) choisit de retenir la mission parmi les douze politiques publiques devant faire l'objet d'un nouveau cycle d'évaluation à partir de janvier 2014. À cette occasion, il renomme la mission qui devient « mission relative à **l'implication des universités dans la formation tout au long de la vie** ». Il rappelle l'objectif initial : « **identifier les freins** à la participation des universités et des établissements publics d'enseignement supérieur à l'effort de formation professionnelle tout au long de la vie ». Il en précise l'enjeu: « **doubler, d'ici cinq ans, le nombre de stagiaires concernés et les recettes tirées de cette activité** » (relevé de décisions du 4^{ème} CIMAP, annexe 3). Les inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche qui constituent la mission sont informés qu'ils seront rejoints par des membres de l'inspection générale des finances ou du conseil général économique et financier. Cette mixité du groupe de mission ne sera finalement jamais réalisée.

Janvier 2014

Au mois de janvier 2014, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche souligne à nouveau l'importance d'identifier et de lever toutes les entraves au développement du rôle des universités dans la formation tout au long de la vie. **La ministre annonce**, en outre pour une mise en œuvre à la rentrée 2014, **deux programmes d'ampleur** qu'elle vient de décider de lancer :

- **la formation dans les établissements d'enseignement supérieur, universités et écoles, de 200 000 demandeurs d'emploi ou personnels en reconversion** (100 000 dès 2014), en utilisant notamment le nouveau compte personnel de formation ;
- **la mise en place de dispositifs renforcés et encadrés de validation des acquis par l'expérience**, en particulier pour les étudiants ayant abandonné leurs études (les décrocheurs) et qui sont en situation d'emploi salarié (annexe 4).

Un champ d'observation délimité

Dans ce contexte, marqué par un périmètre évolutif, la mission d'inspection générale, qui a commencé ses investigations à la fin du mois d'octobre, a centré ses travaux sur :

- *l'activité en matière de formation continue (FC) et de FTLV des seules universités* (excluant, même si une mise en perspective était indispensable, l'activité en ce domaine des grandes écoles, du CNAM...);
- *les actions mises en œuvre en matière de formation continue*, incluant les actions conduites dans le cadre de la validation des acquis (VAP, VAE) et l'appréciation du degré de réalité, dans chaque université visitée, d'une évolution vers la mise en place d'une réelle formation tout au long de la vie. L'apprentissage, inclus par certaines universités dans leur acception de la FTLV tandis que d'autres l'excluent, n'a pas été retenu dans le périmètre d'observation de la mission ;
- *l'identification des freins*, internes et externes, susceptibles de brider l'activité des universités dans leur mission de formation continue, qu'il s'agisse d'actions liées à la promotion sociale des individus ou d'actions mises en œuvre à destination des salariés d'entreprises ;
- *l'identification des moyens susceptibles de permettre un développement du volume d'activité et l'augmentation des ressources* tirées de la formation continue.

Compte tenu des annonces formulées en janvier 2014, la mission a élargi le champ de ses investigations initiales *à la problématique plus particulière de l'accueil en formation continue dans les universités des demandeurs d'emploi et des décrocheurs.*

Un calendrier de remise de rapport porté à la mi-juin

La remise du rapport final, initialement attendue pour la mi-avril 2014, a été reportée à la mi-juin 2014.

Un rapport d'étape a, en revanche, été remis au cabinet de la ministre au début du mois de janvier 2014.

Une observation sur place et sur pièces dans un nombre significatif d'universités. Des entretiens avec l'ensemble des interlocuteurs concernés³

Soucieuse d'apporter une valeur ajoutée à ses analyses sur une question ayant déjà en partie fait l'objet d'un rapport commun de l'IGF et de l'IGAENR en 2007⁴, la mission s'est attachée à fonder ses constats et ses recommandations sur une observation effectuée sur place et sur pièces dans un nombre significatif d'universités, mais aussi auprès de conseils régionaux et de sites de pôle emploi⁵.

³ Liste des interlocuteurs en annexe 12.

⁴ Mission d'audit de modernisation - *La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur* - Rapport n° 2007-014 - mars 2007 IGF / IGAENR.

⁵ Les investigations ont été effectuées dans les académies suivantes : Aix-Marseille, Clermont-Ferrand, Créteil, Grenoble, Lille, Orléans-Tours, Poitiers, Nantes, Nice, Reims, Rennes, Strasbourg et Toulouse.

La mission a retenu un échantillon d'universités qui lui a semblé suffisamment représentatif pour étayer ses observations, constitué par croisement des données de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur la FTLV et des indications des interlocuteurs entendus au niveau national. Dix universités au total ont été visitées : Aix-Marseille, Artois (Arras), UBO (Brest), Lille 1, Nice, Poitiers, Reims, Strasbourg, Toulouse 1. L'université de Nantes a fait l'objet d'entretiens. L'institut universitaire de technologie (IUT) de Lens de l'université d'Artois, identifié par le volume important de ses actions de formation continue, celui de l'université d'Aix-Marseille (AMU) ainsi que l'institut d'administration des entreprises (IAE) de l'AMU ont fait l'objet de visites plus détaillées.

La première vague d'établissements visités a été volontairement constituée d'universités présentant un volume d'actions de formation continue important par rapport à d'autres universités. L'analyse a été faite, en effet, que ces universités, manifestement volontaires en matière de formation continue, seraient vraisemblablement plus en capacité que d'autres d'identifier et de signaler à la mission les contraintes et les freins susceptibles de brider, pourtant, l'évolution de leur action en ce domaine. La mission s'y est entretenue avec les présidents d'université, les vice-présidents concernés, les directeurs d'IUT et d'IAE, les directeurs de services de formation continue et les responsables des services de VAE. Elle a rencontré, en outre, des enseignants exerçant pour partie leur activité en formation continue et des stagiaires (salariés, demandeurs d'emploi ou en reprise d'études, décrocheurs). Elle a rencontré également des enseignants-chercheurs engagés dans le lien universités / pôles de compétitivité afin d'appréhender le potentiel et les obstacles au développement du lien entre formation continue et recherche universitaire.

Ces investigations de terrain ont été précédées ou complétées par des entretiens menés dans les directions et directions générales du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle – DGESIP – et DEPP) encore distincts au moment de la réalisation de la mission.

La mission a rencontré également l'ensemble des acteurs qu'elle jugeait concernés par la question ou ayant produit des analyses sur la question : CPU (conférence des présidents d'universités), commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), conférence des directeurs de services universitaires de formation continue (SUFC), association des directeurs d'IUT (ADIUT), conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV), commissariat général à la stratégie et à la prospective (CGSP), association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), association des régions de France (ARF), députés et sénateurs.

La mission a également rencontré :

- **des représentants de conseils régionaux** : Basse-Normandie, Bretagne, Champagne-Ardenne, Midi-Pyrénées, Nord-Pas de Calais, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte-d'Azur (PACA) ;

- **des représentants de pôle emploi** : Bretagne, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte-d'Azur (PACA).

Les visites se sont déroulées sur la base d'un questionnaire (annexe 5), accompagné d'une demande de transmission de documents. Elles ont permis d'élaborer l'état des lieux fondé sur des observations de terrain, de l'activité de FTLV telle qu'a pu l'observer la mission d'inspection générale durant cette année universitaire.

Certaines situations spécifiques observées lors des entretiens menés dans les universités, particulièrement éclairantes pour l'analyse, ont été reprises dans des encadrés émaillant les différents chapitres de ce rapport. La mission a fait le choix de les citer nommément.

Des éléments de comparaison internationale

La mission, en outre, en s'appuyant sur l'expertise du service de documentation du centre international d'études pédagogiques (CIEP) qu'elle remercie particulièrement de son aide, s'est dotée d'éléments de comparaison internationale permettant de mettre en perspective les pratiques et les choix français avec ceux effectués par d'autres pays européens.

L'analyse attentive d'études internationales (OCDE, Eurydice, etc.) ainsi que les analyses du réseau EUCEN⁶ communiquées en particulier par le vice-président FTLV de l'université de Bretagne Occidentale, engagé dans ce réseau, lui ont permis de compléter cette étude.

Ce rapport s'articule autour de deux parties :

- une première partie présentant le contexte général, national et européen, dans lequel s'exerce la fonction formation continue dans les universités (historique, chiffres, éléments de comparaison européenne) ;
- une seconde partie présentant les constats de la mission à l'issue de ses investigations, identifiant les freins externes et internes au développement de l'activité de formation continue au sein des universités et formulant des recommandations.

⁶ EUCEN : *European university continuing education network.*

Première partie : contexte historique, juridique, chiffres, éléments de comparaison européenne

1. Principaux textes législatifs et réglementaires. Incidences de la loi du 5 mars 2014 sur l'activité des universités en matière de formation continue

La formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur est régie par de nombreux textes législatifs et réglementaires qui se sont agrégés au fil du temps. Les uns relèvent du champ de l'éducation, les autres du champ de l'emploi.

La notion de FTLV, il faut le souligner, qui apparaît depuis des années dans le code du travail, n'a été inscrite dans le code de l'éducation que très récemment par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, dans une formule⁷, « la formation initiale et continue tout au long de la vie » reprenant les notions d'initial et de continu, qui intrigue les universités, ainsi que la mission a pu le constater, en ce qu'elle leur semble ne pas souligner autant le continuum entre initial et continu que la notion de FTLV. Il n'en reste pas moins qu'elle inscrit, pour la première fois, la formation tout au long de la vie comme l'une des missions du service public de l'enseignement supérieur.

1.1. La formation professionnelle : un concept qui a constamment évolué depuis 1945 pour s'adapter aux besoins et aux attentes de la société

1.1.1. La formation professionnelle « tout au long de la vie » est une notion récente⁸

En 1946 : le droit à la formation professionnelle est inscrit pour la première fois dans le préambule de la Constitution de la IV^{ème} République.

En 1949, après unification des structures de formation des adultes existantes, la création de l'association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) a pour objectif de qualifier une main d'œuvre qui doit participer à la reconstruction du pays.

En 1971 : La loi n° 71-575 du 16 juillet 1971, dite « loi Delors » du 16 juillet porte organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de « l'éducation permanente ».

En 2004, c'est dans la loi du 4 mai (loi n° 2004-391) qu'apparaît le terme de formation professionnelle tout au long de la vie, liée au « dialogue social ».

⁷ Article L. 123-3, modifié par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 - art. 7, « Les missions du service public de l'enseignement supérieur, premier alinéa ».

⁸ Un résumé chronologique succinct des textes et des dispositions qu'ils contiennent est annexé au présent rapport (annexe 6).

En 2014, la loi n° 2014-288 du 5 mars conserve les termes de « formation professionnelle tout au long de la vie » dans le cadre de la « démocratie sociale ».

1.1.2. *Les dénominations successives de la formation professionnelle, ainsi que le dispositif législatif, témoignent, en revanche, d'un concept ancien, qui s'élargit au fil du temps*

En 1919, la « loi Astier » pose les bases d'un enseignement professionnel unifié pour les apprentis et institue pour les ouvriers des cours de perfectionnement, dont on trouve les premières traces au Moyen- Âge avec l'action de formation remplie par les corporations.

En 1959, la loi « Debré » du 31 juillet relative à la promotion sociale permet aux centres de formation de mettre en place des cours du soir comme instrument de promotion destiné à récompenser l'effort individuel.

En 1971, loi essentielle et charnière, la « loi Delors » du 16 juillet inscrit la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, dans la lignée de Condorcet, qui l'évoque ainsi dans son rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique :

« Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école, qu'elle devait embrasser tous les âges; et qu'il n'y en avait aucun où il ne fût plus utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites ».

La formation continue est présentée dans la loi non plus seulement comme un outil d'adaptation des salariés mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale. Loi fondatrice, la loi Delors, positionne la France, parmi ses voisins européens, comme particulièrement volontaire en ce domaine. Elle installe les universités comme des acteurs à part entière de la formation professionnelle continue. Elle crée un marché solvable de la formation continue des adultes sur lequel l'offre de formation doit se placer.

À compter des années 1980, la politique de formation professionnelle devient principalement un outil au service de la politique de lutte contre le chômage. Pendant une décennie, les efforts du législateur portent surtout sur l'amélioration de la qualité des formations dispensées et sur leur efficacité pour permettre l'insertion professionnelle ou le retour à l'emploi.

Avec l'intervention de l'Europe⁹ dans la formation professionnelle, la formation devient un outil de sécurisation des parcours professionnels : on assiste à l'émergence d'un droit à la professionnalisation, pour acquérir une certification, une qualification que l'on n'a pas obtenue en formation initiale, ou pour augmenter d'au moins un niveau la qualification que l'on détient.

Telle que définie par l'article L. 6111-1 du code du travail, la formation professionnelle tout au long de la vie « comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage,

⁹ Cf. Chapitre III.

et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinée aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent », auxquelles il faut ajouter la validation des acquis de l'expérience.

1.1.3. L'élargissement du concept de formation professionnelle s'est accompagné de la multiplication des objectifs, traduits en actions, qu'on lui assigne

La formation professionnelle doit au départ permettre d'acquérir, d'entretenir ou de perfectionner des connaissances. Elle est un outil de promotion professionnelle. Elle joue également un rôle de prévention du chômage, par l'adaptation aux évolutions du métier exercé, et prépare une éventuelle reconversion vers un autre métier.

Elle doit aussi permettre l'adaptation, le développement et le bilan des compétences des salariés (1991).

Elle est mobilisée pour valider les acquis professionnels, puis les acquis de l'expérience (2002).

Elle doit enfin mettre en place des actions de préformation ou de **préparation à la vie professionnelle** (dès 1966), qui incluent jusqu'à la lutte contre l'illettrisme (art L. 6313-1 du code du travail) (2009).

1.1.4. L'extension de la notion de formation professionnelle s'est accompagnée d'une augmentation du nombre des acteurs qui y participent

La loi du 3 décembre 1966, qui organise la formation professionnelle, la considère comme un service public : seul l'État doit intervenir dans ce domaine.

L'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970, qui donnera naissance à la loi du 16 juillet 1971, fait entrer la formation professionnelle dans le droit du travail et légitime la participation des partenaires sociaux dans la gestion du dispositif de formation continue.

La loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 transfère aux régions la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue. La loi du 13 août 2004 (loi n° 2004-809) pose le principe selon lequel les régions ont l'entière responsabilité de la formation professionnelle¹⁰ des jeunes ou des adultes à la recherche d'un emploi, sauf si cette formation relève de l'entreprise ou de l'assurance chômage.

La loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 parachève le transfert aux régions de la responsabilité de la formation professionnelle, dont l'apprentissage pour les derniers publics qui étaient restés sous la responsabilité de l'État (handicapés, personnes sous main de justice, entre autres) et met à la charge des régions, au profit des demandeurs d'emploi, un droit à la formation non plus lié à l'âge (jeunes ou adultes rencontrant des difficultés d'apprentissage ou d'insertion) mais à l'acquisition d'un niveau de qualification¹¹.

¹⁰ Elles ont également la responsabilité de l'apprentissage.

¹¹ Art. L. 6121-2 – I.

1.1.5. Cette augmentation du nombre des acteurs a permis d'accroître le nombre des financeurs de la formation professionnelle

La loi du 3 décembre 1966 faisait de l'État le seul financeur interministériel de la formation professionnelle.

La loi du 16 juillet 1971 introduit pour les **entreprises** de dix salariés ou plus une obligation de financement de la formation professionnelle continue. Elle met également en place un système de collecte paritaire par le biais de fonds d'assurance formation (FAF).

À compter de 1983, les lois de décentralisation font des **régions** des financeurs publics de plus en plus importants.

La loi du 3 décembre 1991 (loi n° 91-1405) étend à toutes les entreprises l'obligation d'une contribution minimale à la formation continue par le biais d'une taxe assise sur leur masse salariale.

« Tout employeur, quel que soit le nombre de salariés, la nature de l'activité ou le statut juridique (entreprise individuelle ou société) doit participer au financement des actions de formation continue de son personnel et des demandeurs d'emploi, en payant une taxe annuelle dont le montant dépend du nombre de salariés¹² ».

La loi du 20 décembre 1993 (loi n° 93-1313) voit la création des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), qui se substituent aux fonds d'assurance formation. Les OPCA, organismes à gestion paritaire agréés par l'État, collectent, chacun dans son ou ses secteur(s) d'activité(s), les financements des entreprises de droit privé et mutualisent ces contributions. La collecte de fonds destinés à la réalisation de plans de formation ou à la professionnalisation est exclusive de celle de fonds destinés au congé individuel de formation.

Le fonds social européen (FSE) intervient également en cofinancement des aides accordées par les pouvoirs publics nationaux et par les OPCA pour des formations facilitant l'adaptation des salariés aux mutations industrielles.

Ces différents financeurs peuvent posséder leurs propres outils ou réseaux de formation, qui se sont superposés et sont dans certains cas devenus des prescripteurs concurrents.

1.2. L'incidence possible de la loi du 5 mars 2014 sur l'activité de formation continue des universités

Les universités ont bénéficié de la conception extensive de la formation professionnelle. Les dispositions de la loi du 5 mars 2014 pourraient limiter leur action.

¹² Source : *Service-public* (2013).

1.2.1. *L'enseignement supérieur a bénéficié de l'accroissement, au fil du temps, des bénéficiaires potentiels de la formation professionnelle et de la diversification de ses modalités*

Les salariés d'entreprises privées ont constitué le premier public de la formation professionnelle continue, dont la finalité était de les adapter aux métiers de l'entreprise puis de les reconverter si nécessaire (loi du 18 décembre 1963).

L'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 organise pour les salariés :

« la possibilité d'effectuer une formation avec maintien du salaire pendant le préavis en cas de licenciement collectif. Pour les salariés en emploi, il garantit le droit à une autorisation d'absence jusqu'à un an pour partir en formation et en définit les modalités – mais déjà on en exclut les salariés à moins de cinq ans de la retraite [ainsi que les agents de l'État et des collectivités territoriales]. L'entreprise assure la rémunération quand la formation suivie est à sa propre initiative ou correspond aux priorités définies par la commission paritaire de l'emploi¹³ ».

Les formations (ou « stages ») agréées doivent présenter un « intérêt reconnu pour la profession » pour pouvoir être financées.

La loi du 16 juillet 1971 a étendu le bénéfice de la formation continue aux agents de l'État et des collectivités territoriales, alors que l'accord interprofessionnel dont elle s'inspirait les excluait du dispositif.

La même loi a posé le principe de la formation continue comme moyen de développement personnel et de promotion sociale en instituant un congé individuel de formation d'une durée maximale d'un an¹⁴, dont elle écartait exclusivement « les travailleurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur long ou d'un diplôme professionnel depuis moins de trois ans, ainsi que ceux dont l'ancienneté dans l'entreprise est inférieure à deux ans » (art.7).

La loi n° 78-754 du 17 juillet 1978 a clarifié les rapports entre le plan de formation, qui relève de la décision de l'entreprise et le congé de formation, qui répond aux aspirations individuelles :

« Le congé de formation a pour objet de permettre à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, de suivre à son initiative et à titre personnel, des actions de formation indépendamment de sa participation aux stages compris dans le plan de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité. » (art. 2).

Dans les années quatre-vingt, l'État s'est moins attaché à développer l'accès à la formation individuelle qu'à lutter contre le chômage croissant, en particulier des jeunes, et contre les abus et dérives de la formation professionnelle.

Peu à peu est née l'idée d'une individualisation de la formation, d'abord avec le crédit formation individualisé (1989), « seconde chance » pour les jeunes sortis sans qualification du

¹³ Source : *clés du social*.

¹⁴ « Les travailleurs qui effectuent des stages de formation ou de promotion placés sous le contrôle de l'État et prévus par des dispositions législatives et réglementaires ont droit, sur demande adressée à leur employeur, à un congé correspondant à la durée du stage, sans pouvoir excéder un an » (art. 11).

système scolaire d'obtenir un diplôme de niveau V, ensuite avec la reconnaissance, par la loi du 31 décembre 1991 (loi n° 91-1405) d'un droit individuel à la qualification en tant que principe général du code du travail.

La loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 a étendu les dispositions de la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels aux acquis de l'expérience.

L'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003, repris dans la loi du 4 mai 2004 (loi n° 2004-301) a :

- instauré un droit individuel à la formation (DIF), de 20 heures par an, cumulables sur 6 ans et pouvant être exercé dans ou hors du temps de travail ;
- créé un congé individuel de formation (CIF) d'une durée maximale d'un an qui permet au candidat d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession, de s'ouvrir plus largement à la culture, à la vie sociale et à l'exercice des responsabilités associatives bénévoles, mais également de préparer et passer un examen (cf. annexe 7 : différences entre CIF et DIF).

La loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 supprime le DIF, dont l'utilisation était restreinte et dépendait de l'accord de l'employeur, et lui substitue le compte personnel de formation (CPF), utilisable de seize ans jusqu'à la retraite, attaché à la personne et non à une situation professionnelle, doté de 150 heures, mais comme on l'a vu, avec des possibilités d'abondement horaire et doté d'un financement spécifique.

L'extension de la formation professionnelle aux salariés du secteur public, souvent titulaires du baccalauréat, son individualisation progressive qui permettait de s'affranchir des plans de formation / adaptation, de même que la variété des modalités, ont permis à l'enseignement supérieur de trouver un public correspondant aux formations qu'il pouvait proposer.

1.2.2. La loi n° 2014-288, qui achève le transfert aux régions de la formation tout au long de la vie, pourrait restreindre en partie l'accès de ses bénéficiaires à l'enseignement supérieur¹⁵

a) La loi n° 66-892 du 3 décembre 1966 mettait en place des actions de préformation ou de préparation à la vie professionnelle destinées à adapter des jeunes arrivant à seize ans sur le marché du travail aux besoins de l'entreprise. À compter de 1982, la montée du chômage a conduit les gouvernements à utiliser la formation professionnelle continue et ses fonds pour améliorer la qualification de populations éloignées de l'emploi (femmes, jeunes, chômeurs de longue durée) et donner, en particulier par l'alternance, une nouvelle chance aux jeunes issus sans qualification du système scolaire. Les années qui ont suivi ont vu la mise en place de différents types de contrats liant l'emploi à la formation, le plus souvent réservés à des jeunes de seize à vingt-deux ans sans aucune qualification. La création en 2009 du fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), destiné à faciliter l'accès à la formation des demandeurs d'emploi et des salariés les moins qualifiés s'est accompagnée de la diminution du nombre d'organismes paritaires collecteurs agréés et d'une plus grande directivité dans

¹⁵ N.B. : selon les données disponibles et accessibles à la mission à la date du 14 juin 2014.

l'emploi des fonds collectés. Le ciblage progressif des fonds de la formation tout au long de la vie sur des publics peu ou pas qualifiés a diminué d'autant la disponibilité de fonds qui pouvaient être consacrés à des formations longues de niveau III (bac + 2) et au-delà.

b) La dévolution aux régions de la formation professionnelle s'accompagne dans la loi du 5 mars 2014 de dispositions qui, soit ne changent rien à la situation antérieure, soit réduisent de fait la part des établissements d'enseignement supérieur dans la formation. Ainsi, en particulier :

- **la représentation dans des instances** qui vont décider de l'orientation, de l'emploi et de la formation professionnelle n'inclut pas l'enseignement supérieur. Le CNFPTVL, consulté le 13 juin 2014 sur le projet de décret « CNEFOP », s'est prononcé pour l'ajout de la conférence des présidents d'université (CPU) aux membres du comité national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles, ce que la mission d'inspection préconisait dans son rapport d'étape remis au mois de janvier 2014 au cabinet de la ministre. Cette disposition, à la date de publication du rapport, semble acquise ;
- le **bureau du CREFOP**¹⁶ comprend bien des représentants de l'État, mais ne peut compter les universités dans ses rangs, car elles sont opératrices de formation et le bureau est précisément le lieu de la concertation sur la désignation des opérateurs régionaux ;
- le **CREFOP lui-même** comprend le président du conseil régional, des représentants de la région, des représentants de l'État dans la région, des représentants des organisations syndicales de salariés et des organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national et interprofessionnel ou multi-professionnel, ou intéressées, et des chambres consulaires, ainsi que, avec voix consultative, des représentants des principaux opérateurs de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelles. Cette définition :
 - écarte le président de l'université, qui n'est pas représentant de l'État,
 - pose le problème de l'interprétation du mot « principaux », les universités n'étant pas les principales opératrices de formation, si l'on voulait s'en tenir au chiffre d'affaires ou au nombre de personnes formées. Il conviendra, ainsi, de suivre avec attention l'interprétation qui en sera faite.
- **Les financements sont essentiellement orientés vers l'acquisition de qualifications de niveau V.**

La région organise l'accompagnement des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi candidats à la validation des acquis de l'expérience (VAE) et participe à son financement. Ces dispositions sont favorables au ministère de l'éducation nationale. Elles pourraient aussi être favorables à l'enseignement supérieur, à la

¹⁶ Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles.

condition que le choix de la région ne se porte pas en priorité sur la validation de titres de niveau V.

La région assure l'accès gratuit à une formation professionnelle conduisant à un diplôme ou à un titre à finalité professionnelle classé au plus au niveau IV [baccalauréat].

Code du travail, article L. 6121-2, modifié par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 - art. 21 (V)

I.- La région organise et finance le service public régional de la formation professionnelle selon les principes ci-après.

Toute personne cherchant à s'insérer sur le marché du travail dispose, quel que soit son lieu de résidence, du droit d'accéder à une formation professionnelle afin d'acquérir un premier niveau de qualification, de faciliter son insertion professionnelle, sa mobilité ou sa reconversion. À cette fin, la région assure, selon des modalités définies par décret, l'accès gratuit à une formation professionnelle conduisant à un diplôme ou à un titre à finalité professionnelle classé au plus au niveau IV et enregistré au répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation.

- **les formations « éligibles au CPF »**, c'est-à-dire susceptibles d'être retenues dans le cadre du **compte personnel de formation** sont soumises à un double filtre, dont celui des partenaires sociaux. Le CPF est limité à cent cinquante heures, mais peut être abondé par divers financeurs, y compris le titulaire du compte. Les formations éligibles doivent être inscrites au RNCP, ce qui est le cas, de droit, des diplômes nationaux, et donc de ceux que délivre l'université, mais pas des diplômes d'université (DU)¹⁷, qui peuvent être proposés dans le cadre de la formation continue. Les formations éligibles doivent, en outre, être inscrites sur la liste nationale ou régionale du Comité paritaire interprofessionnel national (COPANEF) ou régional (COPAREF) de l'emploi et de la formation dont les compositions respectives doivent être fixées par décret mais qui n'intégreront sans doute pas les universités (ce sont des instances paritaires regroupant essentiellement les partenaires sociaux).

c) Le financement de l'apprentissage est recentré vers des publics sans qualification.

L'apprentissage dans l'enseignement supérieur n'a pas été inclus dans le périmètre de la mission (mais constitue une partie de l'activité de formation tout au long de la vie des universités).

Les dispositions de la loi du 5 mars 2014 limitent :

- pour les régions, la possibilité de financer des formations en alternance dans l'enseignement supérieur en raison de l'obligation qui leur est faite de porter d'abord leur effort sur les publics non qualifiés ;

¹⁷ Les DU inscrits au RNCP sont de l'ordre d'une vingtaine.

- pour les entreprises et les organismes collecteurs, la quantité de fonds qu'ils peuvent affecter librement aux universités.

1.2.3. Le compte personnel de formation n'offre pas aux universités de perspectives immédiates

L'annonce dans le courant de l'année 2013 de la création du compte personnel de formation a suscité un vif intérêt de la part des universités. Placées dans le contexte fortement concurrentiel de la formation tout au long de la vie, elles ont vu dans l'obligation pour les formations éligibles d'être inscrites au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) une disposition qui leur était très favorable dans la mesure où toutes les formations diplômantes d'État qu'elles délivrent figurent de droit dans ce répertoire.

La parution des textes législatifs et réglementaires laisse toutefois à penser que l'usage du compte personnel pour des formations de niveau I à III réclamera des adaptations et du temps pour produire tout son effet.

Le CPF s'inscrit dans les dispositifs qualifiants

Jusqu'en 2014, deux dispositifs ouvraient droit à une formation en cours de carrière pour un salarié :

- le congé individuel de formation (CIF),
- le droit individuel à la formation (DIF)¹⁸,
- avec des différences notables entre les dispositifs (voir l'annexe 7)

Le compte personnel de formation (CPF), créé par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 se substitue au DIF dont la mise en œuvre a été jugée lente et les résultats limités (moins de 6 % des salariés l'ont utilisé, pour une moyenne de 20 heures), mais il s'inscrit dans une logique similaire.

Il introduit néanmoins des modifications notables :

- le CPF concerne plus de bénéficiaires puisqu'il n'est pas attaché au contrat de travail mais à la personne ;
- il est possible de cumuler plus d'heures avec le CPF (150 heures¹⁹, avec des possibilités d'abondement du compte) qu'avec le DIF ;
- le CPF est entièrement transférable (« la personne garde le même compte tout au long de sa vie professionnelle et quel que soit son parcours professionnel ») ;
- mais, pour ce qui concerne le financement, les thèmes des formations sont restreints à des listes de « prestations éligibles au CPF ».

En outre, les dispositions du CPF ne sont pas encore applicables à la fonction publique, à l'inverse de celles du DIF, même si leur extension est prévue à terme.

¹⁸ Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 (article L. 6323-1 *sqq* du code du travail).

¹⁹ Dans la limite de vingt-quatre heures par an pendant cinq ans, puis de douze heures pendant deux ans et demi.

Ses conditions d'utilisation sont restrictives

Avec la loi du 5 mars 2014, comme l'a souligné le gouvernement, on passe d'une logique de dépense contrainte à une obligation de formation. L'entreprise ne peut s'exonérer de ses obligations en s'acquittant d'une contribution ; elle doit veiller à la formation continue de ses salariés ou à leur adaptation professionnelle. Sa responsabilité est engagée et des pénalités sont prévues, entre autres par abondement du CPF, si elle n'a pas rempli ses obligations.

En contrepartie, il est tacitement admis que les employeurs / financeurs ont un droit de regard sur les formations, qui doivent impérativement être qualifiantes, c'est-à-dire :

- permettre d'acquérir des « compétences attestées » qui sont des « repères professionnels sur le marché du travail » ;
- correspondre « aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme » ;
- « favoriser la sécurisation des parcours professionnels des salariés ».

Cette exigence d'utilité se traduit par la recherche d'une garantie de qualité (formation inscrite au RNCP, certification reconnue par les branches...). Cette disposition exclut, dans l'état actuel de la réglementation, tous les diplômes d'université, qui ne sont pas inscrits de droit au RNCP et qui n'y figurent actuellement qu'en nombre extrêmement réduit (une vingtaine sur plusieurs milliers de DU), comme on l'a vu.

Par ailleurs, l'exigence de qualité n'est qu'une condition nécessaire. Les formations éligibles doivent en outre figurer sur une des listes établies au niveau national ou régional par des organismes constitués essentiellement de partenaires sociaux et par les financeurs (Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation : COPANEF ou COPAREF au niveau régional). Les formations éligibles sont également celles qui concernent le socle commun de compétences professionnelles, de même que l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Si ce dispositif n'exclut pas *a priori* les universités, le poids prépondérant des financeurs et la volonté affichée de la loi de cibler au premier chef les publics à qualifier au niveau V (et parfois à pré-qualifier avec des actions de lutte contre l'illettrisme) conduit à restreindre les financements pour les publics de niveau I à III, qui est celui des universités.

Les formations ouvertes aux titulaires du CPF diffèrent selon le statut du financeur : les salariés disposent d'un éventail plus large que les demandeurs d'emploi, pour lesquels le fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) retient, au premier chef, des formations en relation étroite avec le bassin d'emploi régional.

Le compte personnel de formation, largement ouvert puisqu'il concerne presque toute la population active, doit *in fine* s'exercer « au sein d'une offre configurée en fonction des besoins de l'économie, à court et moyen terme, et dont les coûts seront régulés »²⁰.

²⁰ Cegos - février 2014.

Sa mise en œuvre sera complexe et progressive

Le CPF devrait concerner à terme l'ensemble de la population active, soit environ trente millions de personnes, de seize ans à leur départ en retraite, sous des statuts très divers et des formes d'exercice, elles aussi, diverses (temps plein, temps partiel, demandeurs d'emploi, etc.). Il reste, à ce jour, à régler le cas de certaines catégories, comme les travailleurs indépendants, qui échappent à ces dispositions.

Les heures acquises seront gérées par la Caisse des dépôts et consignations, à l'instar du régime additionnel de la fonction publique, mais à une échelle nettement supérieure et pour des situations nettement moins stables que celles des fonctionnaires. La mise en place d'une comptabilité fiable, outre sa complexité, aura un coût dont on ne sait encore qui l'assurera.

Le projet de formation devra être validé par un conseiller en évolution professionnelle (ou un conseiller en orientation dans le champ scolaire), selon des modalités différenciées selon que l'on mobilisera les heures capitalisées par la personne ou les abondements divers (de l'entreprise, du conseil régional, de l'OPCA, ou du salarié lui-même). Cette validation suppose, sur l'ensemble du territoire, la mise en place de conseillers maîtrisant les activités des travailleurs, les contextes sociaux et professionnels, l'évolution des métiers, la gestion prévisionnelle des emplois des entreprises, le marché de la formation, les certifications et qualifications et les possibilités (et les limites) de financement. Elle requiert également des structures propres à accueillir les demandeurs de formation liées au CPF et une logistique adéquate. Cette mission n'est pas exclusive des missions des universités, certains des établissements visités par la mission d'inspection ayant d'ailleurs exprimé leur souhait de mettre en place des cellules de conseil en évolution professionnelle. Elle requiert cependant une acquisition de compétences de haut niveau non immédiatement mobilisables.

La « traçabilité des parcours » (caractéristiques de la formation choisie, mobilisation des financements, suivi de la formation et son contrôle, paiement des formations et décompte des droits consommés et restants) n'a fait pour le moment l'objet d'aucune disposition réglementaire pour une mise en œuvre prévue en janvier 2015 ou au plus tard en 2016.

La définition de listes fermées de formations éligibles à l'utilisation du CPF pose également la question de la distorsion de concurrence sur le marché de la formation tout au long de la vie.

En conclusion, si le compte personnel de formation peut ouvrir des perspectives à l'université, il n'est pas ce contingent d'heures librement mobilisables qu'on a pu imaginer. Toutefois, pour être restrictives, ses conditions d'utilisation, largement soumises à un impératif de qualification au plus près des besoins du terrain, n'écartent pas les universités du dispositif, mais leur imposent, plus encore qu'avant, de connaître finement les diagnostics et les besoins des acteurs territoriaux. Par ailleurs, l'extension du CPF à la fonction publique devrait offrir un champ important aux universités, avec un public ayant dans sa majorité atteint, voire dépassé, le niveau IV pour peu que les administrations, sous réserve de disposer des financements nécessaires, elles aussi, s'adressent plus communément qu'elles ne le font aujourd'hui, aux universités pour la formation de leurs personnels. Enfin, premier atout peut-être du CPF, même s'il est limité dans la durée et mobilisable dans des conditions encadrées, il présente l'avantage d'ouvrir aux individus, au moins théoriquement mais plus qu'avant, de

meilleures conditions d'accès à une « formation différée » qui, si elle est applicable à l'enseignement supérieur, permettra de limiter l'effet « couperet » de la formation initiale.

2. L'évolution, en chiffres, de la formation continue universitaire entre 2003-2012

2.1. En quelques chiffres²¹

La formation continue, en 2012, ce sont :

- **58 670 organismes, dont 97 % privés²² et 3 % publics et parapublics²³ ;**
- **un chiffre d'affaires (CA) de 13,1 milliards d'euros²⁴, dont 78 % réalisés par les organismes privés et 22 % par les organismes publics ;**
- 23,8 millions de stagiaires ;
- 1 152 millions d'heures de formation.

Dans cet ensemble, les universités, en 2012, représentent :

- 1,55 % des stagiaires de l'ensemble des stagiaires pris en charge par ces 58 670 organismes, avec une faible progression sur dix ans ;
- 1,96 % de l'ensemble du CA des 58 670 organismes de formation²⁵ (chiffre 2012²⁶), représentant une progression d'environ 14 % sur dix ans ;
- 4,21 % des heures-stagiaires ;
- 19 universités accueillent 50 % des stagiaires et effectuent 52 % du chiffre d'affaires du secteur de l'enseignement supérieur public, 1 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des acteurs de la formation continue.

Les ressources de la formation continue universitaire²⁷ proviennent majoritairement des entreprises (49 %). Les fonds publics (dont Conseils régionaux) sont en diminution régulière et représentent 21 % de ces recettes.

Le secteur public et parapublic et l'enseignement supérieur dans sa totalité représentent :

En référence aux 58 670 opérateurs de formation continue, le sous-ensemble des organismes publics et parapublics de formation continue²⁸, représente :

²¹ Sources DARES et DEPP.

²² Les organismes dispensateurs de formation professionnelle (activité principale ou activité secondaire).

²³ Universités, dont les IUT, UT, grands établissements, écoles d'ingénieurs publiques, CNAM et centres régionaux associés, CNED, GRETA, Santé, agriculture, organismes consulaires, et administrations).

²⁴ Chiffre d'affaire réalisé par les 58 670 organismes de formation.

²⁵ Idem.

²⁶ 1,71 % en 2011.

²⁷ 221 704 633 € (constants), 258 480 144 € (courants).

²⁸ Universités, dont les IUT, UT, grands établissements, écoles d'ingénieurs publiques, CNAM et centres régionaux Associés ; CNED, GRETA, Santé, agriculture, organismes consulaires, et administrations.

- 3 % des organismes de formation ;
- 22 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des prestataires, ayant progressé à un rythme supérieur à celui de l'ensemble du secteur ;
- 14 % des stagiaires ;
- 26 % des heures-stagiaires.

En référence au précédent ensemble, les universités, dont les IUT, et UT, Grands établissements, écoles d'ingénieurs publiques, le CNAM, le CNED, les GRETA, représentent :

- 32 % du chiffre d'affaires de ce secteur public et parapublic (soit 7 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des prestataires de formation (918 820 000 €) : les universités (dont les IUT) et UT représentent, 24 % de ce chiffre d'affaires (1,71 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des prestataires du secteur de la formation continue en 2011, 1,96 % en 2012).

Dans cet ensemble, l'enseignement supérieur²⁹, représente :

- 2,8 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des prestataires ;
- 2 % des stagiaires avec une faible progression sur dix ans ;
- 5,9 % des heures - stagiaires.

2.2. La formation professionnelle continue, une dépense en hausse, mais concentrée sur certains publics et quelques organismes

Dans un contexte relativement contraint, la dépense nationale pour la formation professionnelle et l'apprentissage progresse sensiblement depuis trois ans. Rapporté au PIB, cet effort en faveur de la formation est cependant en très léger recul.

Les entreprises, aux côtés de l'État, des collectivités territoriales³⁰, demeurent le principal financeur du dispositif. Les dépenses des fonctions publiques sont stables. On note cependant qu'elles augmentent pour ce qui concerne les fonctions publiques hospitalière et territoriale.

Le chiffre d'affaires du secteur de la formation continue (hors apprentissage) progresse malgré une diminution globale du nombre de stagiaires, compensée par la diminution de la durée des formations.

Les salariés sont, quant à eux, les principaux bénéficiaires des fonds de la formation continue. La part de la dépense consacrée aux demandeurs d'emploi augmente très légèrement, tandis que celle en faveur des plus jeunes diminue. Le nombre des stagiaires d'origine salariée augmente ; celui des demandeurs d'emploi est stable.

Les prestataires privés à but lucratif sont parmi les plus dynamiques (54 % des organismes, 50 % du chiffre d'affaires, en 2011). **On notera que, seul, 1 % des organismes du secteur réalise 44 % du chiffre d'affaires global, forme un tiers des stagiaires et assure 29 % des heures - stagiaires.**

²⁹ Universités dont IUT, UT grands établissements, Écoles d'ingénieurs publiques, CNAM et ses centres associés.

³⁰ De 2003 à 2012, les ressources provenant des fonds publics - y compris les conseils régionaux- ont diminué de 26,55 %.

Les recettes des organismes de formation proviennent majoritairement des employeurs (entreprises et OPCA pour 55,4 %), des administrations (26 %) et des particuliers (7 %). Les entreprises (pour 66 % de leurs dépenses) et les OPCA (pour 51 % de leurs dépenses) ont principalement recours aux services des organismes privés de formation à but lucratif. Les OPCA ont, de plus, recours à des organismes à but non lucratif (pour 29 % de leurs dépenses). Les pouvoirs publics s'adressent, pour la formation de leurs agents :

- à l'éducation nationale et aux GRETA pour 3,8 % (entendue au sens large, c'est-à-dire englobant entre autres, les universités)³¹ et, plus spécialement, aux GRETA (13 %) ;
- ou à des établissements publics (le centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT), par exemple) pour 55 % des dépenses engagées ;
- au secteur privé à but lucratif (28 % de la dépense).

Pour la formation d'autres publics (19 %), ils privilégient encore le secteur privé à but lucratif (pour 19 %), le secteur privé à but non lucratif pour 40 % des dépenses (autres publics) ou 10 % des dépenses (ses agents).

Les particuliers ont tendance à privilégier le secteur privé à but lucratif (51,3 % de la dépense), le privé à but non lucratif (23 %) et l'éducation nationale et les Greta (13,1 %).

Les produits de la formation continue selon le statut des prestataires

AFPA	4,1 %
éducation nationale et GRETA	7,0 %
Autres établissements publics et parapublics	8,2 %
Formateurs individuels	3,4 %
Organismes consulaires	2,8 %
Privés à but lucratif	49 %
Privés à but non lucratif	25,6 %

Sources : bilans financiers DARES 2011

2.3. Les universités et la formation continue : 1,55 % des stagiaires, 1,96 % du chiffre d'affaires, un acteur très minoritaire

2.3.1. Une faible part de marché

Les universités³² représentent une faible part du marché de la formation continue :

³¹ Éducation nationale au sens de la DARES, englobant Universités dont IUT, UT, grands établissements, écoles d'ingénieurs publiques, CNAM et centres régionaux. Associés, CNED.

³² Lorsque l'on évoque les universités, les chiffres incluent les IUT et les UT. Lorsque l'on évoque l'enseignement supérieur, il s'agit des universités, dont les IUT, UT, grands établissements, écoles d'ingénieurs publiques, CNAM et centres régionaux associés. Enfin, la période considérée pour toutes les évolutions est 2003-2014, sauf indication contraire.

- en 2012, elles réalisent **1,96 %** du chiffre d'affaires réalisé³³ par l'ensemble des acteurs de la formation continue en France (soit 13 126 000 €)³⁴ ;
- elles représentent **4,21 %**, des heures - stagiaires³⁵ en 2011³⁶ et en 2012³⁷ ;
- elles représentent **1,55 %** du nombre³⁸ de stagiaires total³⁹ en 2012, soient 369 000 stagiaires.

Toutefois, cette faiblesse est moindre si l'on rapporte les résultats des universités à ceux réalisés par les prestataires dont la formation continue est l'activité principale, soient 18 000 organismes. Ces derniers ont réalisé un chiffre d'affaires de 8 milliards d'euros, formé 13 millions de stagiaires et dispensé 747 millions d'heures - stagiaires. Dans ce contexte, les universités ont réalisé 2,81 % du chiffre d'affaires, mobilisé 2,83 % des stagiaires et dispensé 6,50 % des heures-stagiaires⁴⁰.

Le chiffre d'affaires des seules universités représente, en 2012, 60,29 % du chiffre d'affaires de l'enseignement supérieur.

2.3.2. Une évolution très terne

Parmi les acteurs de la formation continue dans l'enseignement supérieur, les universités font preuve d'un dynamisme très modéré.

Entre 2003 et 2012, le nombre de stagiaires formés dans les universités a peu progressé (+ 13,55 %) et la part des universités dans l'effectif total demeure identique (un peu moins de 77 %).

Le volume d'heures-stagiaires dispensées par les universités a évolué de manière concordante. La part dans l'ensemble est elle-même stable (de 69 à 71 %).

Enfin, le chiffre d'affaires réalisé par les universités a progressé dans les mêmes proportions (+ 13,95 %). Cependant, la part du chiffre d'affaires des universités parmi les acteurs de l'enseignement supérieur a sensiblement décru (- 5 %, de 65,3 % en 2003 à 60,29 % en 2012).

³³ Le secteur de l'enseignement supérieur défini ci-dessus représente 2,80 % de l'ensemble (367 704 633 €).

³⁴ En 2011, les universités réalisaient 1,71 % de ce volume.

³⁵ Pour ce qui concerne les heures - stagiaires, le présent chiffre est obtenu en rapportant le nombre d'heures - stagiaires dispensées dans les universités 48 506 425, au nombre d'heures dispensées par l'ensemble des organismes de formation, 1 151 908 000.

³⁶ 49 millions d'heures-stagiaires ont été dispensées en 2012. (71 % du volume de l'enseignement supérieur). Ce volume n'a pas évolué par rapport à 2011.

³⁷ Pour l'enseignement supérieur public, écoles d'ingénieurs, et universités, 68 500 000 heures - stagiaires, soit 5,9 % du total.

³⁸ Les stagiaires de la formation continue sont au nombre de 369 000 (+ 8,5 % par rapport à 2011). Les stagiaires inscrits à l'université représentent en 2012, 71 % des effectifs de l'enseignement supérieur public.

³⁹ 2 % pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public.

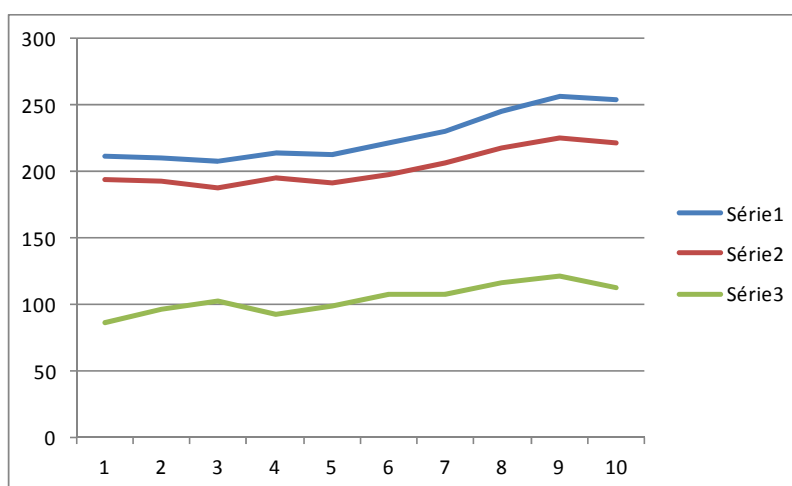
⁴⁰ L'ensemble de l'enseignement supérieur public a réalisé 4,73 % du chiffre d'affaires, réuni 3,70 % des stagiaires et dispensé 9,17 % des heures-stagiaires.

**Le chiffre d'affaires de la formation continue
dans l'enseignement supérieur (en euros constants)**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	évolution
Universités, IUT, UT ⁴¹	194 580 296	192 664 557	188 268 562	195 432 914	191 412 067	198 269 822	206 388 802	217 416 769	225 144 589	221 704 633	27 124 337
		-0,98 %	-2,28 %	3,80 %	-2,05 %	3,58 %	4,09 %	5,34 %	3,55 %	-1,52 %	+ 13,94 %
Grands établ., écoles d'ingénieurs publiques	18 000 000	18 000 000	19 000 000	18 000 000	21 000 000	23 000 000	24 000 000	28 000 000	32 000 000	33 000 000	
Sous-total	211 580 296	210 664 557	207 268 562	213 432 914	212 412 067	221 269 822	230 388 802	245 416 769	257 144 589	254 704 633	+ 43 124 337
évolution		- 0,43 %	-1,61 %	2,97 %	-0,47 %	4,17 %	4,12 %	6,52 %	4,77 %	-0,94 %	+ 20,38 %
Cnam et centres rég. Associés	86 000 000	96 000 000	103 000 000	93 000 000	99 000 000	108 000 000	108 000 000	116 000 000	121 000 000	113 000 000	27 000 000
		11,62 %	7,30 %	- 9,7 %	6,45 %	9,09 %	0	7,40 %	4,31 %	- 6,61 %	+ 31,40 %
Total	297 580 296	306 664 557	310 268 562	306 432 914	311 412 067	319 269 822	338 388 802	361 416 769	378 144 589	367 704 633	70 124 337
											+23,56 %

⁴¹ Source : enquête FCU n° 6, MEN / DEPP (France métropolitaine, Dom, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française).

En euros constants, le chiffre d'affaires de la formation continue des universités a progressé en neuf ans de 13,94 %⁴² (en moyenne, 1,49 % par an), soit une augmentation de 27,124 M€ (courbe rouge, n° 2)⁴³. Ce chiffre d'affaires a moins augmenté que celui des autres acteurs du secteur de l'enseignement supérieur⁴⁴. De plus, sa part dans le volume de l'ensemble a décliné. Le chiffre d'affaires des seules universités représentait, en 2003, 65,38 % du chiffre d'affaires total. Il est de 60,29 % en 2012. Le poids des universités dans ce secteur d'activités a ainsi diminué de 5 % en neuf ans.



2003 (1) à 2012 (10)

Série 1 : Chiffre d'affaires (en M€) de la formation continue dans l'enseignement supérieur.

Série 2 : Chiffre d'affaires des universités (formation continue).

Série 3 : Chiffre d'affaires de la formation continue du CNAM et de ses centres associés.

De même, la progression du nombre des stagiaires des seules universités est conforme (+ 13,53 %) à celle de l'ensemble du secteur (+ 13,70 %)⁴⁵. Mais les grands établissements et les écoles d'ingénieurs publiques ont vu le nombre de leurs stagiaires croître de presque 47 %.

⁴² En valeur absolue, l'évolution est de 194,58 M€ à 221,704 M€.

⁴³ Pour l'enseignement supérieur, en euros constants, le chiffre d'affaires de la formation continue a progressé en neuf ans de **20,38 %**, de 211,580 M€ à 254,704 M€ (en moyenne, **2,26 %** par an), soit une augmentation de 43 M€ (courbe bleue, n° 1). À comparer à : toutes entités confondues, le chiffre d'affaires de la formation continue dans l'enseignement supérieur a cru de **23,56 %** en neuf ans, passant de 297 580 296 à 367 704 633 €, soit une augmentation de 70 124 337 € (**2,61 %** en moyenne).

⁴⁴ Par exemple, en euros constants, le chiffre d'affaires de la formation continue du CNAM et de ses centres associés (courbe verte, n° 3) a progressé en 9 ans de 31,40 %, de 86 M€ à 113 M€ (en moyenne, 3,31 % par an), soit une augmentation de 27 M€.

⁴⁵ Dans le même temps, le nombre de stagiaires de la formation continue des universités dont les IUT, UT, grands établissements et écoles d'ingénieurs publiques a progressé en neuf ans de 15 %, de 340 000 à 391 000, soit une augmentation de 51 000 stagiaires.

Les stagiaires de la formation continue dans l'enseignement supérieur (en milliers)⁴⁶

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Evolution
Universités, IUT, UT	325	325	321	337	347	369	337	337	340	369	13,33 %
Grands établ., écoles d'ingénieurs publiques	15	14	12	11	13	14	14	21	22	22	46,66 %
Sous-total	340	339	333	348	360	383	351	358	362	391	+51
évolution		-0,29 %	-1,76 %	+4,50 %	+3,4 %	+6,38 %	-8,35 %	+1,99 %	+1,11 %	+8,01 %	+15 %
Cnam et centres rég. associés	83	88	91	81	94	83	86	88	88	90	8,43 %
Total	423	427	424	429	454	466	437	446	448	481	13,71 %

Sources : enquête FCU n° 6, MEN / DEPP (France métropolitaine, Dom, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française).

En nombre d'heures-stagiaires, les universités dont le volume d'heures - stagiaires dispensées a progressé de 16,66 % en neuf ans, assumaient 68,8 % des heures - stagiaires en 2003, 71 % en 2012. Là encore, on observe une grande stabilité des données. Quoique la progression soit effective en volume d'heures dispensées et en stagiaires inscrits, la part dans l'ensemble de l'activité des acteurs de l'enseignement supérieur reste stable⁴⁷.

Les heures - stagiaires (en millions) de la formation continue dans l'enseignement supérieur

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Evolution
Universités, IUT, UT	42	43	40	41	42	44	47	48	49	49	+16,66 %
Grands établi., écoles d'ingénieurs publiques	2	2	2	1	2	2	2	4	3	4	+100 %
Sous-total	44	45	42	42	44	45	49	52	52	53	+9
évolution		+2,2 %	-6,66 %	+0	+4,76 %	+2,72 %	+8,88 %	+6,12 %	+0	+1,92 %	+20,45 %
Cnam et centres rég. associés	17	17	17	16	14	15	15	16	17	16	-5,8 %
Total	61	62	59	58	57	61	64	68	69	69	+13,11 %

Sources : enquête FCU n° 6, MEN / DEPP (France métropolitaine, Dom, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française).

⁴⁶ Les stagiaires inscrits à l'université (dont IUT et UT) représentent, en 2003, 76,83 % des effectifs, 76,71 % en 2012.

⁴⁷ Pour l'ensemble de l'enseignement supérieur, la progression en neuf ans a été de 20,45 %, de 44 à 53 millions, soit une augmentation de 9 millions.

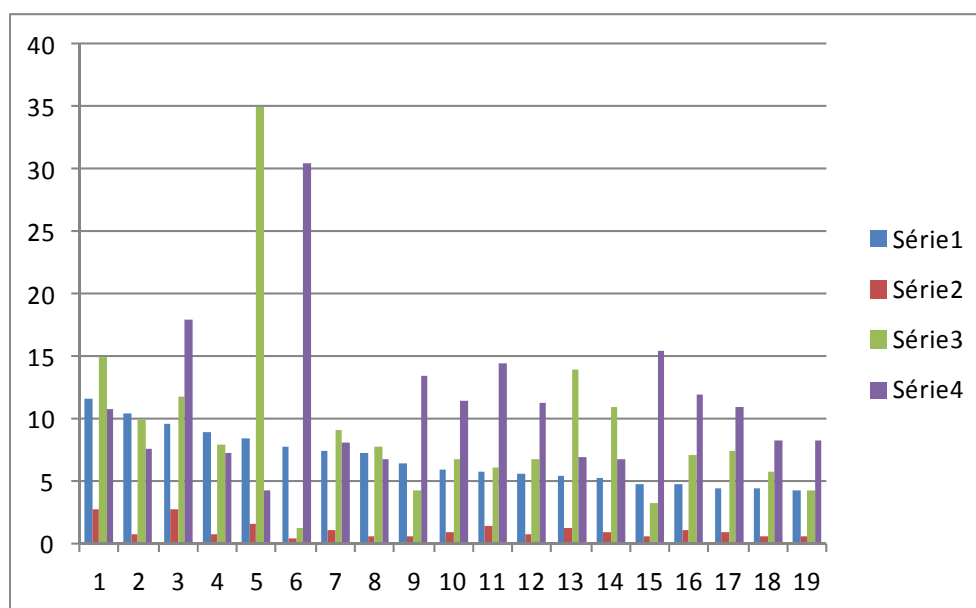
2.3.3. Une activité de formation continue concentrée sur quelques universités

L'activité de formation continue des universités est principalement effectuée par quelques universités⁴⁸ :

- 7,5 % des universités (6 universités sur 80) réalisent 22,19 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des établissements ; 13,7 % des universités (11 sur 80) réalisent 35 % du chiffre d'affaires ; 23,7 % des universités (19 sur 80) réalisent 50,2 % du chiffre d'affaires de l'ensemble⁴⁹ ;
- 7,5 % des universités regroupent 17,8 % des stagiaires ; 13,7 % des universités regroupent 27,53 % des stagiaires ; 30 % des universités en regroupent 52 %.

Le chiffre d'affaires moyen est en 2012 de 3 208 042 € mais **60 % des universités n'atteignent pas ce chiffre moyen.**

Le schéma ci-après présente les dix-neuf premières universités⁵⁰ du classement qui réalisent la majorité du chiffre d'affaires de l'ensemble.



Légende : le chiffre d'affaires apparaît en bleu, le nombre d'heures-stagiaires en rouge, la durée moyenne pédagogique en violet et, enfin, le nombre de stagiaires en vert.

Ordonnée / série1 : en millions d'euros ; série 2 : en milliers de stagiaires ; série 3 : en millions d'heures ; série 4 : en dizaines de jours.

Sources : données DEPP A1 (chiffres d'affaires par universités en 2012).

⁴⁸ Chiffres de 2012.

⁴⁹ Soit 1 % du chiffre d'affaires des l'ensemble des acteurs du secteur de la formation continue.

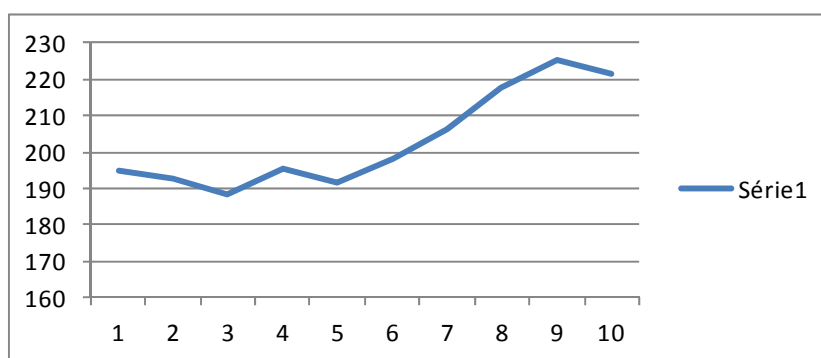
⁵⁰ Lyon 1 ; Lille 1 ; Aix Marseille Université ; Strasbourg ; Nantes ; TechParis Dauphine ; Lorraine ; Paris 5 ; Paris 1 ; Lille 2 ; Rennes 1 ; Brest Bretagne Occidentale ; Caen ; Paris 6 ; Dijon ; Grenoble 2 ; Paris 11 ; Dunkerque ; Lyon 3 ; Toulouse 3.

2.3.4. Une évolution des ressources de la formation continue universitaire d'environ 14 % malgré un désengagement de l'État

Les ressources de la formation continue universitaire⁵¹ proviennent majoritairement des entreprises et OPCA (49 %). Leur part dans ce financement a constamment augmenté depuis 2001. La part des stagiaires individuels est stable et s'établit à 23 %. Les fonds publics (dont les conseils régionaux) sont en diminution régulière et atteignent 21 %. Les ressources propres (y compris issues de la VAE) ont augmenté et représentent 8 % de l'ensemble.

On constate globalement une évolution positive des ressources, qui correspond à une hausse continue jusqu'en 2011 puis à une légère baisse.

Évolution des ressources de la FCU dans les universités (en euros constants)



2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

Entre 2003 et 2014, ces ressources ont augmenté de 27 124 337 d'euros, soit une progression de **13,94 %**. On note que cette progression a été régulière et importante, notamment à partir de 2008⁵², mais on observe une baisse à partir de 2011.

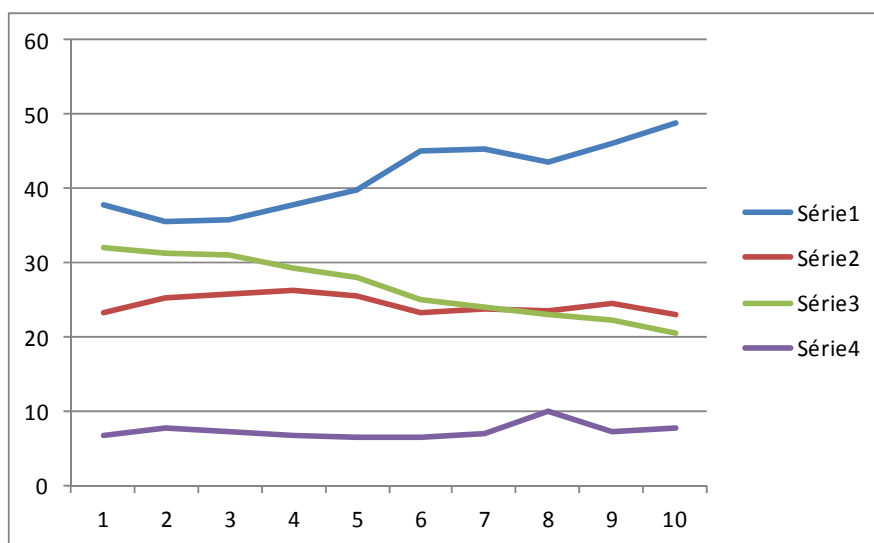
Cependant, l'analyse de sources de financement fait apparaître de fortes disparités selon le type des ressources considérées : hormis celles provenant des entreprises qui sont en progression régulière, les autres recettes sont en diminution constante ou quasi stables :

- la part des entreprises (courbe bleue) a crû nettement et continûment (de 37,80 % à 48,7 %) ;
- celle des financements individuels (courbe verte) : de 23,33 % à 22,94 % ;
- les fonds publics y compris les conseils régionaux (courbe rouge) sont passés de 31,96 % à 20,59 % ;
- les ressources propres y compris la VAE (courbe violette) ont augmenté de 6,90 % à 7,72 %.

⁵¹ 221 704 633 € (constants), 258 480 144 € (courants) p. unités.

⁵² De 194 580 296 € à 221 704 633 €.

Évolution des sources de recettes des universités de 2003 à 2012



2003 (1) à 2012 (10)

Série 1 : part des entreprises

Série 2 : part des fonds publics, y compris en provenance des conseils régionaux

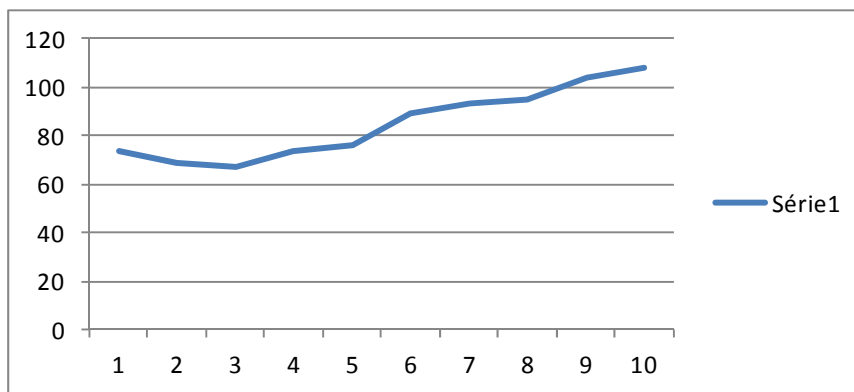
Série 3 : part des financements individuels

Série 4 : part des VAE

Sources : DEPP / IGAENR

Les ressources provenant des entreprises ont augmenté, entre 2013 et 2012, de 34 466 939 €, soit une progression de **46,86 %**. On note que cette progression a été régulière, de 73 559 823 à 108 026 762 €.

Évolution des ressources provenant des entreprises, de 2003 à 2012 (en millions d'euros constants)

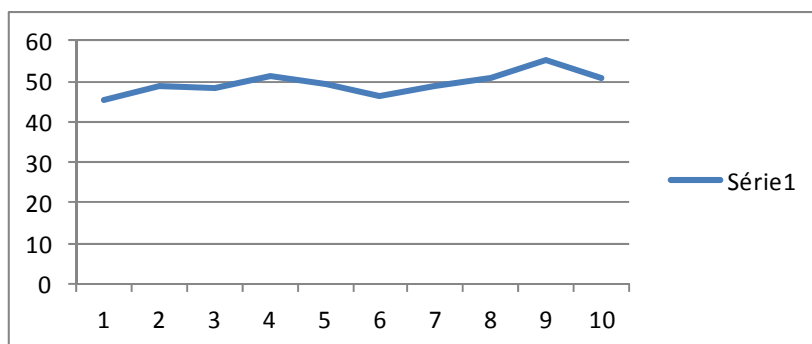


2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

Les ressources provenant des stagiaires et des financements individuels ont également augmenté, passant de 45 395 885 à 50 879 093 €, soit une croissance de 12,08 %.

**Évolution des ressources provenant des individuels et des stagiaires, de 2003 à 2012
(en millions d'euros constants)**

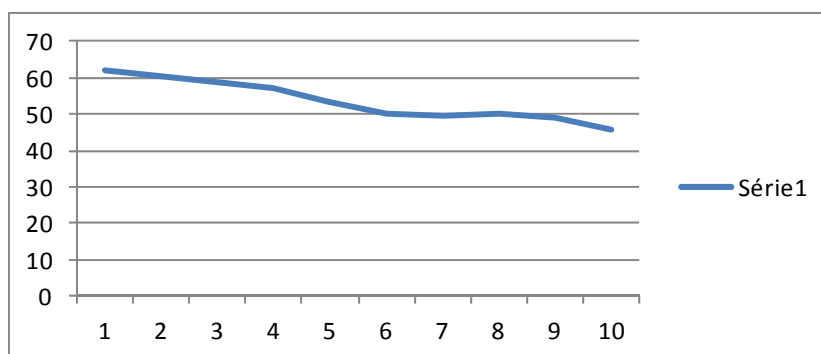


2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

Les ressources provenant des fonds publics ont en revanche diminué : elles sont passées de 62 182 521 à 45 668 421 €, soit une baisse de 26,55 %. Cette diminution a été régulière.

**Évolution des ressources provenant des fonds publics, dont les conseils régionaux
de 2003 à 2012 (en millions d'euros constants)**



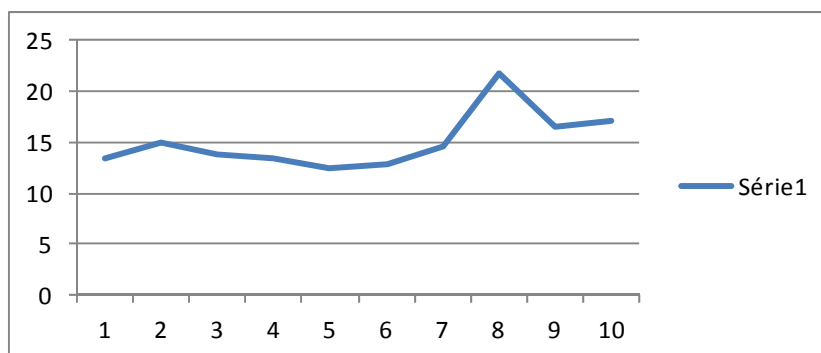
2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

Les ressources propres⁵³, notamment celles qui proviennent de la VAE, ont également connu une hausse de 27,44 %, passant de 13 442 067 à 17 130 357 €.

⁵³ Activités réalisées avec d'autres prestataires de formation ; produits résultant de formations facturées ; produits résultant de la vente d'outils pédagogique ; autres produits au titre de la formation ; VAE ; redevances pour concessions et brevets ; produits financiers résultant de placement de fonds perçus ; produits exceptionnels ; agrément 10 % du 1,5 %.

**Évolution des ressources propres dont la VAE, de 2003 à 2012
(en millions d'euros constants)**

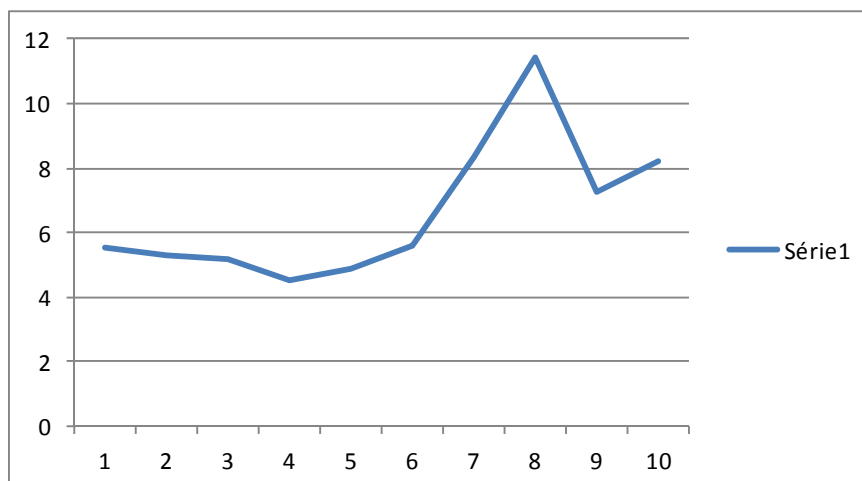


2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

Cette progression dessine toutefois une courbe accidentée qui révèle les aléas de ce type de recettes liées à une grande variété d'activités sensibles à la conjoncture. Le détail de ces activités est retracé dans les courbes ci-dessous :

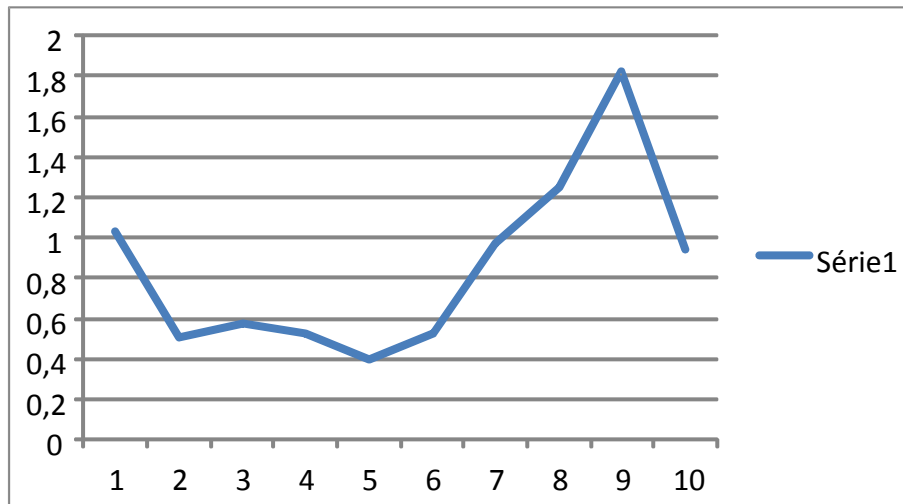
- activités réalisées avec d'autres prestataires de formation : de 5 516 249 à 8 198 705 €



2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

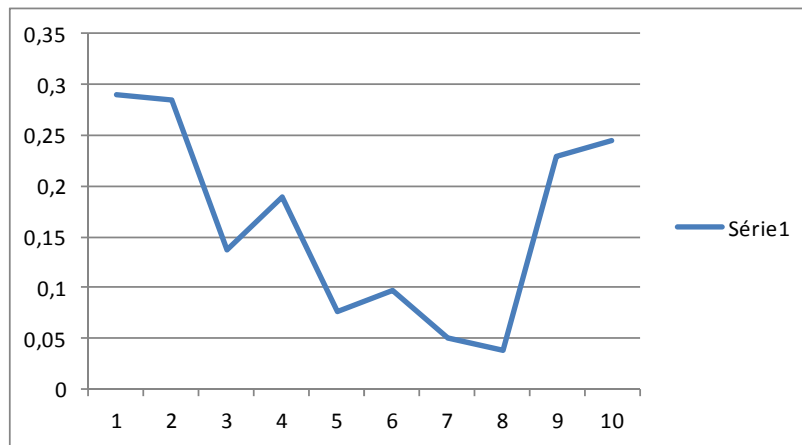
- produits résultant de formations facturées : de 1 032 756 à 945 262 €



En millions d'euros, 2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

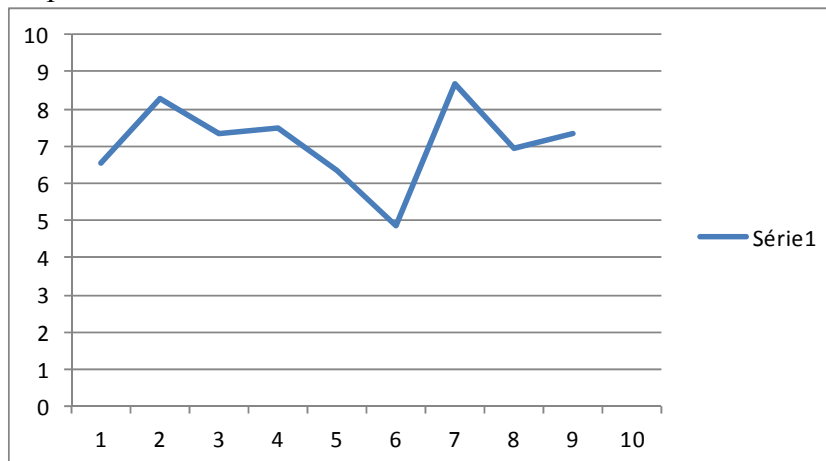
- produits résultant de la vente d'outils pédagogique : de 289 927 à 245 175 €



En millions d'euros, 2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

- autres produits au titre de la formation : de 6 562 046 à 7 344 022 €



2003 (1) à 2012 (10)

Sources : DEPP / IGAENR

Les entreprises financent à 50 % la formation continue universitaire

La participation financière des entreprises n'a cessé d'augmenter de 2003 à 2008, ainsi que le montre une note de la DEPP. « En 2008, près de la moitié des 214 M€ qui financent la formation continue universitaire provient des entreprises et des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) ». La part de financement des entreprises est ainsi passée de 38 % en 2003 à 46 % en 2008. *A contrario*, « la part des fonds publics a fondu entre 2003 et 2008, pour ne représenter plus qu'un quart des fonds, contre un tiers en 2003 ». Les diminutions les plus significatives concernent les fonds européens et ceux de l'État, destinés à des publics spécifiques. À noter enfin que 26 % des financements émanent de particuliers, qui ne sont pas soutenus par leurs employeurs ou par des fonds publics.

L'État s'est donc, de fait, progressivement désengagé du financement des adultes en reprise d'études et y a substitué un financement par les fonds de la formation professionnelle (à travers surtout les collectivités territoriales), par les usagers et par les entreprises (plans de formation, formations courtes destinées à des mesures de mises à niveau de salariés).

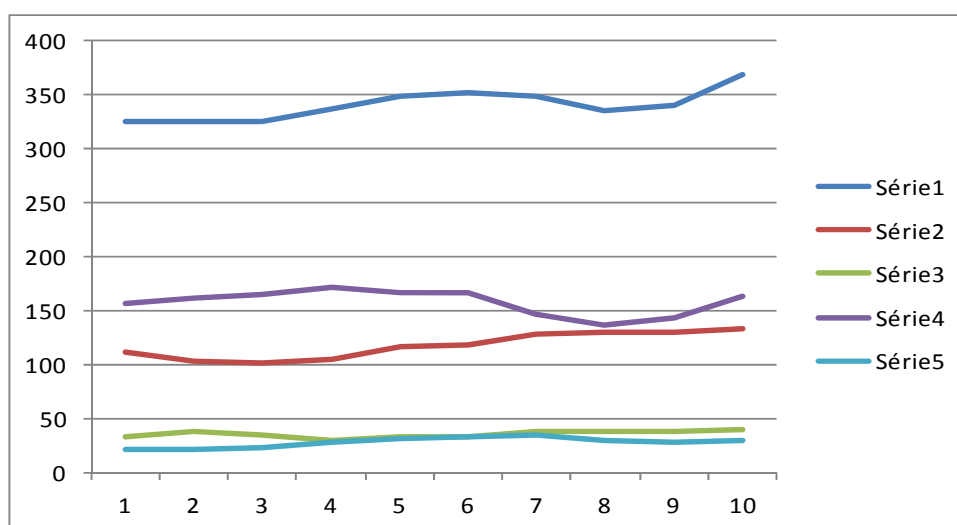
2.3.5. Les publics en formation

Le nombre total de stagiaires formés par l'université (courbe bleue 1) a augmenté de 13,33 %⁵⁴. Il se décompose ainsi par types de publics en formation continue :

- les salariés (plan de formation, congé individuel de formation et alternance) formés à l'université sont au nombre de 134 213 en 2012 (36,35 %) : leur nombre a progressé de 19,11 : % (courbe rouge 2) depuis 2003 ;
- les demandeurs d'emploi (40 022 en 2012, soit 10,84 %) ont vu leur nombre progresser de 19,20 % depuis 2003 (courbe verte 3) ;
- le nombre de particuliers formés (44,43 %) a légèrement augmenté, passant de 157 494 à 164 051, une hausse de 4,16 % (courbe violette 4) ;
- le personnel des professions libérales a vu son nombre croître de 40,3 %, de 22 049 à 30 937 soit 8,38 % (courbe turquoise 5).

⁵⁴ De 325 788 à 369 223 euros.

Nombre total de stagiaires formés à l'université



2003 (1) à 2012 (10)

Série 1 : Nombre total de stagiaires formés par l'université

Série 2 : Salariaés formés à l'université

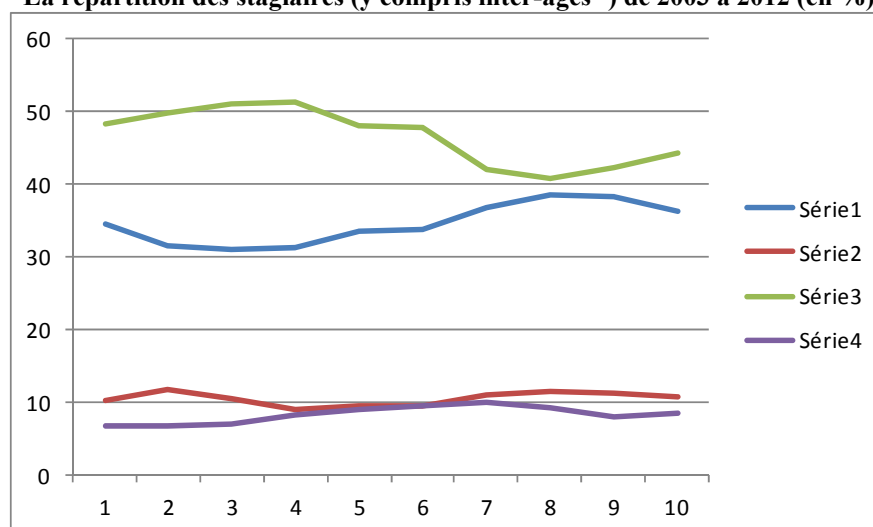
Série 3 : Demandeurs d'emploi formés à l'université

Série 4 : Particuliers formés à l'université

Série 5 : Personnels des professions libérales formés à l'université.

La répartition des stagiaires exprimée en pourcentage de l'ensemble des effectifs de la formation continue souligne une évolution stable de la part des publics non-salariaés et demandeurs d'emploi et une augmentation plus dynamique, à partir de 2011, des publics salariaés et particuliers.

La répartition des stagiaires (y compris inter-âges⁵⁵) de 2003 à 2012 (en %)



2003 (1) à 2012 (10)

Série 1 – les salariaés

Série 2- les demandeurs d'emploi

Série 3- les particuliers

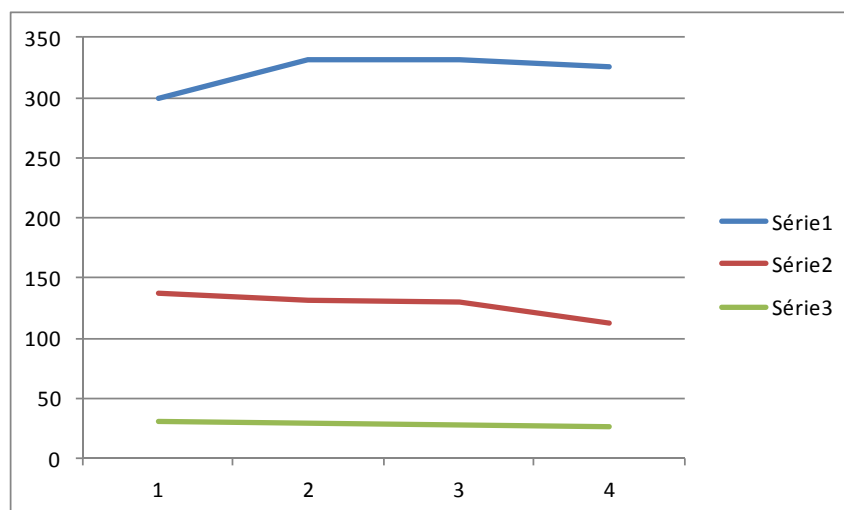
Série 4- les stagiaires non-salariaés (professions libérales, artisans, commerçants, etc.)

⁵⁵ Cycles de conférences inter-âges accessibles à tous adultes en quête de formation, d'information et de culture, sans condition d'âge ou de niveau d'études. Ne donnent droit à aucun diplôme et ne préparent à aucun examen.

2.3.6. La « voie barrée de la formation continue »⁵⁶

Les formations financées ont connu une nette baisse de leur durée moyenne. Ainsi, en 2011, la durée moyenne des formations débouchant sur un diplôme national, un titre inscrit au RNCP ou sur un titre d'ingénieur a atteint 325 heures, en diminution par rapport à 2009 (331) et 2010 (332) La baisse est constante depuis 2008.

La durée moyenne des formations (en heures, de 2008 à 2011)



2008 (1) à 2011 (4) Sources : MEN-MESR-DEPP.

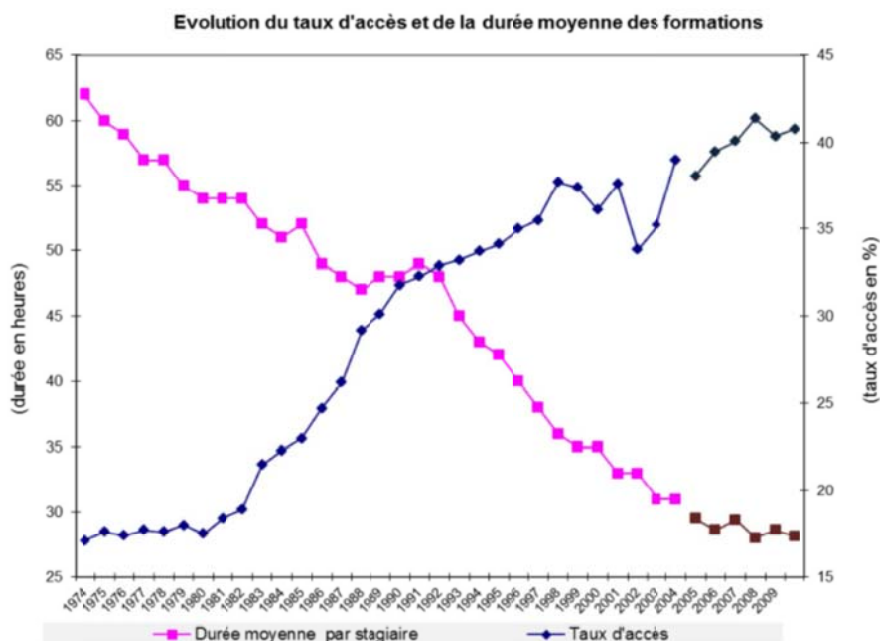
Série 1 - diplôme national

Série 2 - diplôme d'université

Série 3 - formations certifiantes

Sur la période considérée, le nombre de formations (FC) a augmenté tandis que la durée des formations diminuait. Le graphique suivant en X, représentant à la fois le taux d'accès et la durée des formations dans les universités, souligne nettement ce qui est considéré par certains comme la confirmation d'une baisse de l'effort dans le domaine de la formation ou, pour reprendre l'expression imagée utilisée par Yves Lichtenberger dans un récent colloque, « *la voie barrée de la formation continue* ».

⁵⁶ Pour reprendre l'expression imagée formulée par Yves Lichtenberger lors de son intervention au colloque de la CPU de novembre 2013 portant sur la FTLV et l'apprentissage.

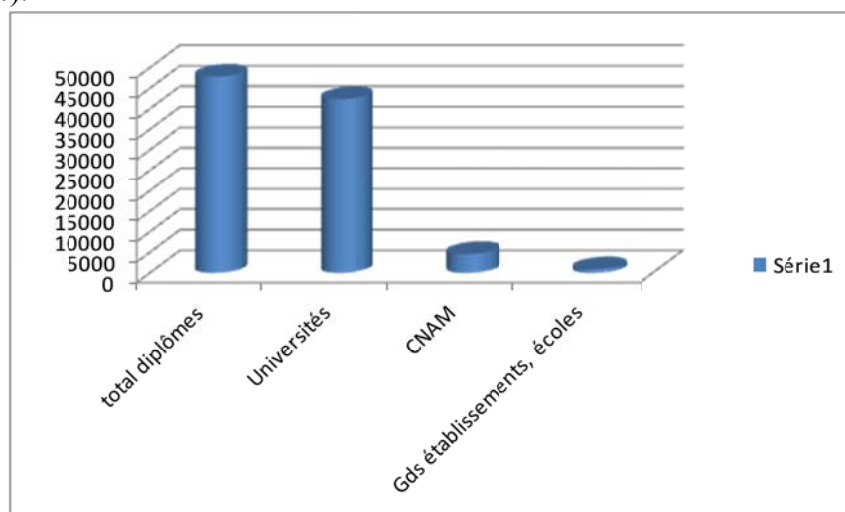


Source : déclarations n°2483 – exploitation Céreq

2.3.7. Les universités délivrent la très grande majorité des diplômes

En formation continue, les universités (IUT inclus, INP et UT) délivrent 91 % des diplômes (diplômes nationaux, diplômes d’université, y compris la VAE), tandis que le CNAM en délivre près de 8 % et les écoles d’ingénieurs (grands établissements et écoles d’ingénieurs publiques), 1,5 %. Deux tiers de ces diplômes sont des diplômes nationaux. On notera que 10 % des diplômes nationaux sont délivrés au titre de la formation continue⁵⁷.

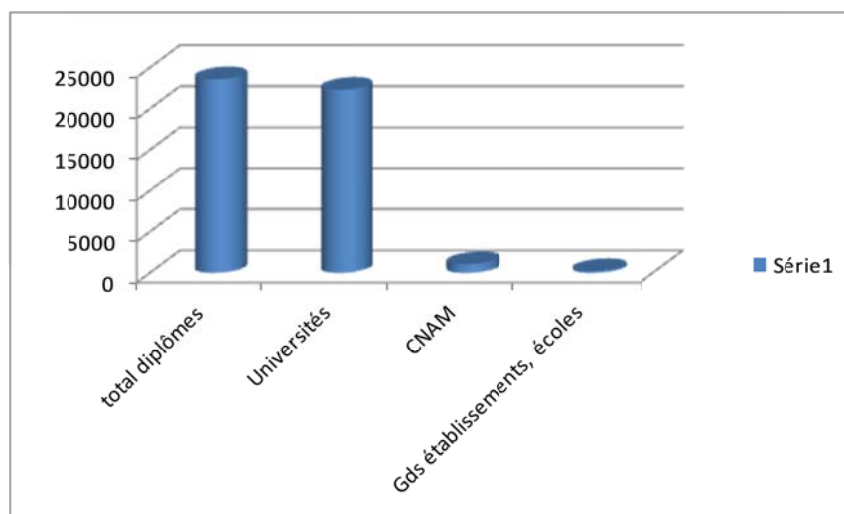
En 2011, l’université a délivré 42 364 diplômes nationaux (DN) (+ 10 % par rapport à 2010) ; les grands établissements et écoles d’ingénieurs publiques ont délivré 861 DN (- 9 %) ; le CNAM a délivré 4 576 DN (- 1,5 %) et l’ensemble de ce secteur a délivré 47 801 DN (+ 9,12 %).



2011, diplômes nationaux délivrés en formation continue.

⁵⁷ En 2011, 47 801 DN diplômes nationaux délivrés au titre de la FC, pour 479 936 délivrés au total.

En 2011, l'université a délivré 22 317 diplômes universitaires (- 4 %) ; les grands établissements et écoles d'ingénieurs publiques ont délivré 208 DU (+ 39 %) et le CNAM a délivré 1 046 DU (+ 2,3 %). L'ensemble de ce secteur a délivré 23 571 DU (- 3,40 %).



2011 : diplômes universitaires délivrés en formation continue.

Parmi les 47 801 DN délivrés en 2011 par l'enseignement supérieur, les **diplômes de niveau II** (licence, licence pro, master 1, DCG, titres RNCP niveau 2) représentent **44 %** des titres délivrés (l'université – IUT, UT et INP – en délivre 87 %). Le niveau I (doctorat, master pro, ingénieur et recherche, DESS-DEA, diplômes d'ingénieurs, etc.) représente 35 %. Le niveau IV (DAUE, capacité en droit) se situe à 11,5 % ; le niveau III (DUT, DEUG, etc.) à 9,2 %.

3. Éléments de comparaison internationale : l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) en Europe

3.1. L'UE a donné une nette impulsion

3.1.1. Textes, programmes d'action et résolutions du conseil européen

L'incitation à développer la formation tout au long de la vie est, en premier lieu, une volonté européenne :

- *clairement affirmée en 2000* lors de l'adoption de la stratégie dite de Lisbonne qui, énonçant la stratégie économique, sociale et environnementale de l'Union européenne d'ici 2010, a défini l'éducation et la formation comme des axes de développement prioritaires pour l'UE et, singulièrement, la formation des adultes, comme l'un des cinq volets de cette stratégie ;
- *après l'adoption de la stratégie de Lisbonne*, une nouvelle base de coopération politique a été établie, dans le cadre d'un programme de travail « éducation et formation 2010 ». Les modalités d'action de la commission sont limitées dans ce domaine, qui n'est pas une compétence de l'Union européenne, et passent par la

« méthode ouverte de coordination » : les gouvernements se fixent des objectifs communs qui sont ensuite traduits en objectifs nationaux. Un objectif chiffré, clair, est alors inscrit en matière de formation des adultes dans le programme communautaire ;

- *Le programme « éducation et formation 2020 » affiche l'objectif d'atteindre 15 % d'adultes en formation* (en 2011, seuls six pays de l'UE ont atteint ou dépassé le taux de participation cible, la moyenne étant de 8,9 %. Pour ce qui est de la France, si l'objectif européen de 40 % des 30 - 34 ans diplômés du supérieur en 2020 est atteint en 2012, la participation des adultes de 25 - 64 ans à la FTLV semble régresser puisqu'elle était de 5,7 % en 2012 contre 7,4 % en 2007⁵⁸ ;
- En 2008, sous l'impulsion de la présidence européenne, l'EUA (association des universités européenne) prépare *la charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie*. La charte et les engagements qu'elle comporte ont été signés par plus de 850 présidents d'universités européens (cf. encart au paragraphe III.2.3) ;
- Parallèlement, durant la période 2007-2013, les fonds alloués à l'éducation et à la formation ont considérablement augmenté, le total étant appelé à dépasser 1 % du budget communautaire, contre 0,1 % en 1986, mais une très faible proportion de ces fonds est consacrée à la formation des adultes dans l'enseignement supérieur ;
- En 2011 (20 novembre), une résolution du Conseil portant sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation définit les priorités de la coopération européenne concernant les politiques d'éducation et de formation des adultes pour 2012-2020. Cinq priorités sont fixées pour la période 2012-2014 :
 - faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité ;
 - améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation ;
 - promouvoir l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active au moyen de l'éducation et de la formation des adultes ;
 - développer la créativité des adultes, leur environnement d'apprentissage et leur capacité à innover ;
 - améliorer le socle de connaissances sur l'éducation et la formation des adultes et assurer le suivi de ce secteur.

⁵⁸ Selon les statistiques INSEE 2012, la France apparaît au 22^{ème} rang pour le pourcentage de la population (25 - 64 ans) ayant terminé des études secondaires (72,5 %) loin derrière l'Allemagne (7^{ème} avec 86,3 %) et la Finlande (9^{ème} avec 84,8 %). Pour l'accès à au moins un diplôme de l'enseignement supérieur, les classements sont pratiquement inversés la France est en 8^{ème} position (42,8 %) alors que l'Allemagne est 19^{ème} (29,1 %) et la Finlande 12^{ème} (40 %). Rapporté à la population active (25 - 64 ans), la Finlande passe en première position avec 39,1 %, la France régresse à la 13^{ème} position avec 30,8 % alors que l'Allemagne remonte à la 15^{ème} place avec 28,2 %. Ces chiffres et ces rangs relatifs montrent que certains pays ont une base plus large de population active ayant atteint un niveau de formation secondaire, une plus faible continuation dans les études supérieures immédiates, mais un plus fort retour en formation postérieure. C'est particulièrement le cas en Finlande.

La DGEAC (*Directorate general for education and culture*) a proposé, en 2012, une résolution sur la validation des acquis et des compétences adoptée par le Parlement et le Conseil.

- parallèlement, d'autres avancées emportent des conséquences sur l'éducation et la formation en Europe : ainsi, le processus de Bologne a été lancé en 1999 par trente pays afin d'instaurer la convergence entre les systèmes d'enseignement supérieur et parvenir à un espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010 tandis que le processus de Copenhague, ratifié en 2002, visait à améliorer la coopération en matière d'enseignement et de formation professionnels en Europe ;
- enfin, l'adoption en 2013 du dispositif « Erasmus plus », réunissant les dispositifs Erasmus, Comenius, Grundtvig et Leonardo, inclut la formation professionnelle, notamment son volet apprentissage, et celle des adultes. L'accroissement significatif du budget consacré à la mobilité éducative (+ 40 % pour 2014-2020) permet d'espérer une amélioration des fonds destinés à la FTLV dans l'enseignement supérieur.

3.1.2. Des préconisations très concrètes

Des préconisations concrètes ont été arrêtées. Les États membres étaient ainsi invités à faire porter leurs efforts sur deux grands axes :

- **Faire en sorte que l'éducation et la formation tout au long de la vie et la mobilité deviennent une réalité** et, à cette fin, concentrer leurs efforts sur :
 - la stimulation de la demande et la mise au point de systèmes d'information et d'orientation complets, aisément accessibles, complétés par des stratégies d'information efficaces visant à sensibiliser et à motiver davantage les apprenants potentiels, l'accent étant mis sur les groupes défavorisés, les jeunes en décrochage scolaire, les jeunes ne travaillant pas, ne suivant pas d'études ou de formation, ainsi que les adultes peu qualifiés, tout particulièrement ceux qui ont des difficultés en lecture et en écriture, et par une offre de possibilités de seconde chance conduisant à une qualification reconnue au niveau du CEC (Comité européen de coordination) ;
 - des mesures encourageant les employeurs à agir en matière de formation sur le lieu de travail, en vue de développer à la fois les compétences propres à certains emplois et des compétences plus larges, notamment au moyen d'horaires de travail plus souples ;
 - la promotion des parcours d'apprentissage flexibles pour les adultes, y compris un accès élargi à l'enseignement supérieur à destination de ceux qui n'ont pas suivi une filière qualifiante classique et la diversification de l'éventail des formations proposées aux adultes par les établissements d'enseignement supérieur ;
 - la mise en place de systèmes de validation de l'éducation informelle pleinement opérationnels dont l'utilisation doit être préconisée aux adultes de tous âges, quelles que soient leurs qualifications, ainsi qu'aux entreprises et autres organisations.

- **Améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation** et, à cette fin, faire porter leurs efforts sur :
 - la conception de systèmes d'assurance qualité pour les prestataires d'éducation et de formation des adultes, par exemple au moyen de systèmes d'agrément, s'inspirant des cadres et des normes relatifs à la qualité appliqués dans d'autres secteurs ;
 - l'amélioration de la qualité des formateurs d'adultes, par exemple par la définition de profils de compétences, la mise en place de systèmes efficaces de formation initiale et de perfectionnement professionnel, et par la simplification de la mobilité des enseignants, des formateurs et des autres personnels chargés de l'éducation et de la formation des adultes ;
 - la mise en place d'un système viable et transparent de financement de l'éducation et de la formation des adultes fondé sur le partage des responsabilités, sur un engagement fort de la part des pouvoirs publics en faveur du secteur et sur une aide offerte à ceux qui ne sont pas en mesure de payer, ainsi que sur une répartition équilibrée des fonds sur l'ensemble du continuum de la formation tout au long de la vie, sur une contribution appropriée au financement de la part de toutes les parties prenantes et sur la recherche de moyens novateurs permettant d'assurer un financement plus efficace et performant ;
 - la mise au point de mécanismes assurant que l'offre éducative correspond davantage aux besoins du marché et qu'elle permet d'acquérir des qualifications et de nouvelles compétences qui augmenteront les facultés d'adaptation des personnes concernées aux nouvelles exigences d'un environnement en mutation ;
 - l'intensification de la coopération et des partenariats entre l'ensemble des acteurs concernés par l'éducation et la formation des adultes, notamment les pouvoirs publics, les différents prestataires de formation pour adultes, les partenaires sociaux et les organisations de la société civile, particulièrement au niveau local.

3.1.3. La charte des universités européennes pour la FTLV, signée par plus de huit cents universités en 2008, a fait l'objet de peu de suivi

En 2008, sous l'impulsion de la présidence européenne, l'EUA (association des universités européenne) prépare la *charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie*. La mission a pu constater, en le regrettant, que la charte a fait l'objet de peu de suivi et n'a été, en tout état de cause, évoquée spontanément par aucun des interlocuteurs rencontrés.

Les engagements pris et signés par les universités elles-mêmes en 2008

La Charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie,

La signature par plus de 800 universités européennes et plusieurs conférences de présidents d'universités en Europe (ou l'équivalent) de la charte de la FTLV préparée et portée par l'EUA, entérinait dix engagements majeurs :

1. Intégrer les concepts d'accès élargi et d'apprentissage tout au long de la vie dans leurs stratégies institutionnelles ;
2. Proposer un enseignement et un apprentissage à une population étudiante diversifiée ;
3. Adapter les programmes d'étude de façon à s'assurer qu'ils sont conçus pour augmenter la participation et attirer les adultes souhaitant retourner à l'université ;
4. Fournir des services d'orientation et de conseil appropriés ;
5. Reconnaître les acquis de l'expérience ;
6. Inscrire l'apprentissage tout au long de la vie dans une démarche favorisant la qualité ;
7. Renforcer la relation entre recherche, enseignement et innovation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ;
8. Consolider les réformes afin de promouvoir un environnement d'apprentissage flexible et créatif pour tous les étudiants ;
9. Développer des partenariats au niveau local, régional, national et international, afin de proposer des programmes attrayants et pertinents ;
10. Servir de modèle d'institution d'apprentissage tout au long de la vie.

« Les universités européennes ne peuvent concrétiser ces engagements sans une action concertée avec les gouvernements et les partenaires régionaux, qui peuvent fournir les cadres légaux et les moyens nécessaires. Les engagements ci-dessous concernent donc les gouvernements, afin qu'ils créent un environnement à même de soutenir les universités dans le développement de leur contribution à l'apprentissage tout au long de la vie ».

3.2. La comparaison des politiques des différents États membres fait apparaître d'importantes disparités

Le chapitre⁵⁹ qui suit présente une synthèse comparative des politiques et des mesures mises en place dans les pays européens pour permettre aux adultes d'élever leur niveau de qualification, conformément à l'impulsion donnée par les différents textes.

⁵⁹ Ce chapitre consacré à la comparaison européenne en matière de FTLV s'appuie sur :

- EACEA; Eurydice, 2011, L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mise en œuvre. Bruxelles : Eurydice.

L'annexe 10 (fiches pays) décrit la situation en ce domaine de l'Allemagne, du Danemark, de la Finlande et des Pays-Bas.

3.2.1. *De grandes disparités dans les périmètres et les définitions*

La plupart des documents d'orientation relatifs à l'enseignement supérieur mentionnent l'éducation et la formation tout au long de la vie dans la plupart des pays de l'EEES (espace européen de l'enseignement supérieur), mais il n'existe pas de définition uniforme de ce terme au sein de l'UE ou de l'espace de Bologne.

Pour beaucoup de pays, l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur comprennent des apprentissages formels sanctionnés par un diplôme, mais également des apprentissages *non formels*⁶⁰ proposés par des établissements d'enseignement supérieur. Les dénominations peuvent différer : « programmes de formation continue de type court » (Finlande), « programmes hors système de diplôme universitaire / programmes d'études » (Saint-Siège et Serbie) ou « programmes de développement personnel » (Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord).

Un autre type d'enseignement souvent considéré comme faisant partie de l'éducation et la formation tout au long de la vie consiste en la mise à jour et l'amélioration professionnelle de qualifications de l'enseignement supérieur déjà obtenues. À cet égard, plusieurs pays mentionnent expressément le développement professionnel continu des personnes exerçant une profession réglementée (enseignants, médecins, etc.).

D'autres activités citées par un nombre limité de pays incluent :

- les formules sur mesure pour des entreprises / sociétés et d'autres partenaires externes (Allemagne, France, Hongrie, Italie, Malte, Moldavie, Pays-Bas, Royaume-Uni [Écosse]) et Slovénie ;
- les cours magistraux, séminaires, conférences, tables rondes et ateliers publics (Autriche, Liechtenstein, Moldavie, Royaume-Uni et Slovénie) ;
- les services d'orientation et de conseil ciblés (France, Royaume-Uni [Écosse] et Ukraine) ;
- l'accès à ces formules pour les apprenants non traditionnels (Portugal et Royaume-Uni).

L'éducation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur apparaît donc comme un concept fragmenté, une mosaïque de différents types d'enseignement dont le nombre

- EACEA; Eurydice, 2012, L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne. Bruxelles Eurydice.

- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.

⁶⁰ Le concept d'apprentissage formel tel que défini dans le glossaire du Cedefop (Cedefop, 2008) est relativement large : il englobe des activités qui se déroulent dans « un contexte organisé et structuré » qui sont « explicitement désigné[es] comme apprentissage ». En revanche, l'apprentissage non formel y est défini comme étant « intégré dans des activités planifiées » mais « non explicitement désignées comme activités d'apprentissage ».

d'éléments varie d'un pays à l'autre. Pour reprendre les termes de Rosenblatt⁶¹, la « *source méthodologique de comparabilité [serait] imparfaite* ».

La prudence est donc de mise lorsqu'on effectue des comparaisons internationales sur les questions de FTLV.

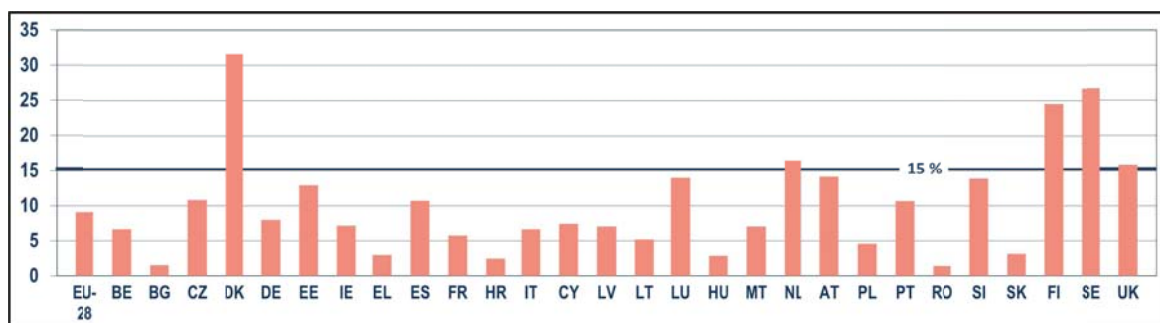
3.2.2. Une participation variable des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie selon les pays et selon le niveau d'éducation atteint⁶²

Si l'on se réfère à l'enquête sur les forces de travail (EFT)⁶³, au regard de l'objectif de référence de 15 % à atteindre d'ici 2020, il ressort que :

- en 2009, près de 10 % des adultes en Europe ont participé à l'éducation et à la formation formelles ou non formelles au cours des quatre semaines précédant l'enquête ;
- les pays nordiques, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont déjà atteint l'objectif convenu à l'échelon européen pour 2020, l'Autriche et la Slovaquie s'en approchent ;
- la Bulgarie et la Roumanie (où ce taux est inférieur à 2 %) ainsi que la Grèce, la Hongrie, la Slovaquie se situent nettement en deçà de l'objectif communautaire de référence ;
- le taux en France est de 6 % pour cette enquête.

Les données d'Eurostat 2012 confirment ces éléments : cinq pays ont dépassé les 15 % (Danemark, Pays-Bas, Finlande, Suède et Royaume-Uni) ; l'écart entre ces pays et les cinq autres ne dépassant pas les 3 % (Bulgarie, Grèce, Croatie, Hongrie, Roumanie) se maintient. La France reste à 6 % d'adultes en FTLV.

Taux de participation de la population âgée de 25 à 64 à l'éducation formelle⁶⁴ ou non formelle par pays en 2012



⁶¹ Rosenblatt, B., 2009. *Adult education and training in comparative perspective – understanding differences across countries*. Munich: TNS Infratest Sozialforschung.

⁶² Trois enquêtes communautaires fournissent des données permettant d'évaluer la participation des adultes à l'éducation et à la formation : l'enquête sur les forces de travail dans l'Union européenne (EFT UE), l'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) et l'enquête sur la formation professionnelle continue (*continuing vocational training survey* – CVTS).

⁶³ Principale source de données pour l'indicateur de référence de l'UE concernant la participation des adultes à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

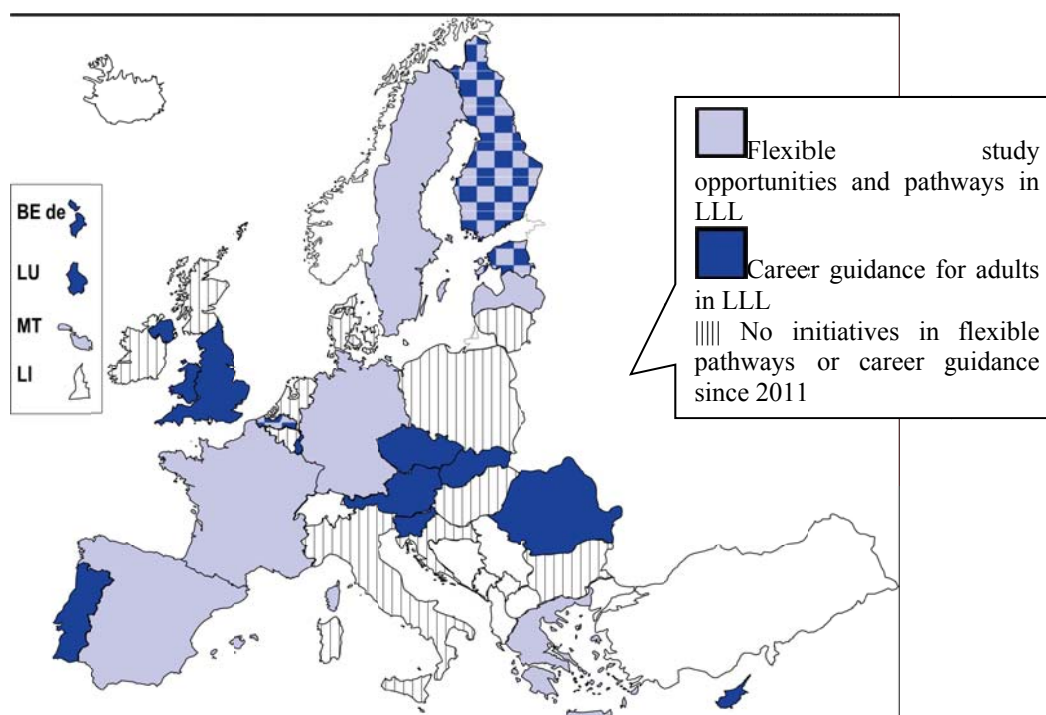
⁶⁴ Pour une définition de l'éducation formelle et non formelle, voir note de bas de page n° 58.

Dans tous les pays européens, ce sont les individus ayant un faible niveau d'éducation (qui ont achevé tout au plus le secondaire inférieur) qui affichent le taux de participation le plus faible lors d'un dispositif d'éducation formelle. En moyenne, dans l'UE, le taux de participation des adultes sous-qualifiés à l'éducation et à la formation formelles est d'environ 2 %, alors que ce taux est de 6 % parmi ceux qui ont achevé le secondaire supérieur et de 12 % parmi les diplômés de l'enseignement supérieur.

Dans certains pays européens, le taux de participation des adultes sous-qualifiés à l'éducation formelle est nettement supérieur à la moyenne communautaire : ce taux est de près de 6 % en Norvège et se situe entre 6 % et 8 % en Belgique, au Danemark, en Suède et au Royaume-Uni. Dès lors, il semble que les pays précités réussissent un peu mieux à attirer les adultes sous-qualifiés vers les programmes d'éducation et de formation formelles. C'est au Danemark que l'on observe le meilleur équilibre dans les taux de participation entre les trois niveaux d'éducation (CITE 0-2 CITE 3-4 CITE 5-6⁶⁵). En France, les taux sont respectivement de 0,4 % 1,3 % et 4 % par niveau d'éducation atteint (du plus faible au plus élevé).

3.2.3. *Des politiques visant à encourager la reprise d'études*

Initiatives pour développer l'éducation flexible pour adultes, depuis 2011 ou en cours de préparation dans les vingt-huit pays d'Europe



⁶⁵ La Cite (Isced en anglais) a été conçue par l'Unesco au cours des années 1970, puis a été révisée en 1997. C'est un outil construit pour produire dans l'ensemble des pays des statistiques comparables sur l'enseignement et la formation, en prenant à la fois en compte les niveaux et les domaines d'éducation. En France, les niveaux 0 et 1 de la Cite correspondent à l'enseignement pré-primaire ou primaire, les niveaux 2 et 3 à l'enseignement secondaire des premier et deuxième cycles. Le niveau 4 de la Cite correspond à l'enseignement post-secondaire non supérieur (capacité en droit, DAEU, ...). Le niveau 5 correspond aux formations supérieures ne menant pas à la recherche (BTS, DUT, licence, maîtrise, master, etc.) et le niveau 6 aux doctorats (hors santé).

▪ **Des programmes préparatoires pour les candidats qui n'ont pas normalement accès à l'enseignement supérieur**

Plusieurs pays (Irlande, France, Royaume-Uni et Islande, par exemple) ont mis en place des programmes spécifiquement destinés à aider les étudiants potentiels qui sont souvent issus des filières professionnelles courtes de niveau secondaire supérieur (c'est-à-dire qui ont suivi un programme n'ouvrant pas l'accès à l'enseignement supérieur) ou qui ont quitté l'enseignement secondaire supérieur sans l'avoir achevé. En général, l'accès à ces programmes préparatoires n'est conditionné par aucune qualification mais les candidats doivent parfois satisfaire à certains critères, notamment en termes d'âge ou de durée d'interruption des études. L'achèvement avec succès de ces programmes, habituellement d'une durée d'une année académique, est sanctionné par un certificat ou un diplôme d'aptitude aux études supérieures.

▪ **L'établissement de systèmes de reconnaissance d'acquis est devenu l'une des priorités du secteur de l'enseignement supérieur**

La majorité des pays européens souligne que le secteur de l'enseignement supérieur devrait promouvoir les possibilités d'apprentissage formel et non formel pour les adultes.

La mise en place de voies d'accès à l'enseignement supérieur – autres que le seul certificat traditionnellement délivré à la fin de l'enseignement secondaire supérieur général ou professionnel – est, par exemple, une mesure bien adaptée à l'objectif affiché par certains pays d'accroître la proportion des étudiants âgés de 30 ans ou plus dans les études de premier et deuxième cycles (par exemple l'Estonie, dans sa « stratégie pour l'enseignement supérieur 2006-2015 » s'est fixé un objectif de 25 % d'ici à 2015). Mais si ces voies d'accès alternatives existent dans de nombreux pays, rares sont ceux qui ont une pratique de reconnaissance des acquis en tant qu'équivalence à une certification complète de l'enseignement supérieur.

En Europe, la législation nationale aborde de diverses manières la reconnaissance et la validation des acquis non formels et informels dans le domaine de l'enseignement supérieur.

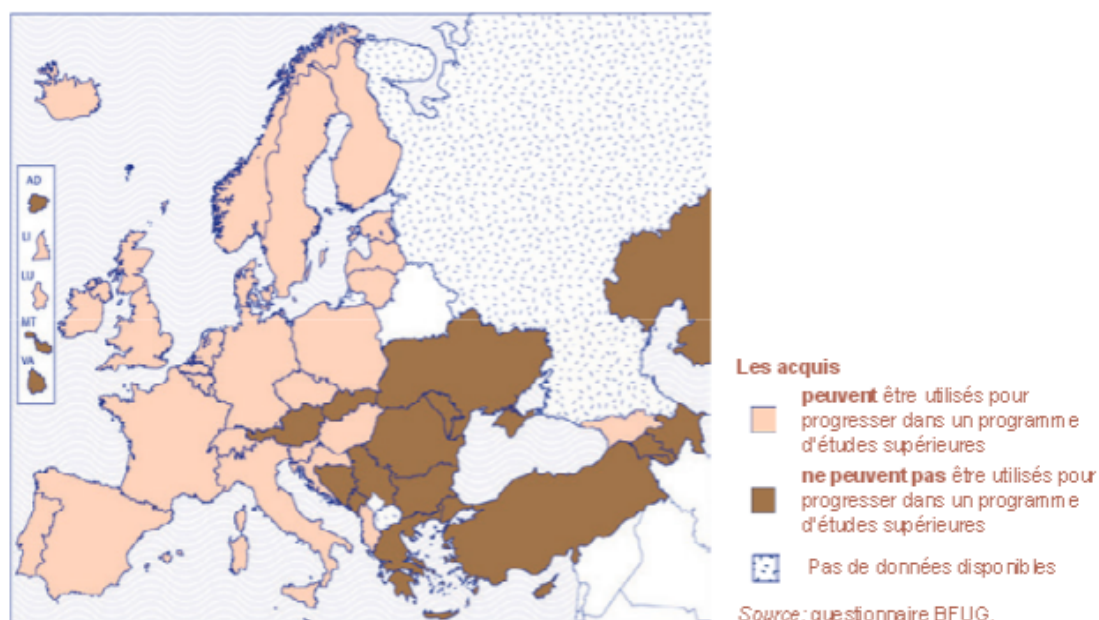
Dans un petit nombre de pays, la loi peut avoir un caractère prescriptif, faisant obligation aux établissements d'enseignement supérieur de mettre en œuvre des procédures de reconnaissance des acquis non formels et informels, bien que de différentes manières et à des degrés divers. En Suède, par exemple, en vertu de l'ordonnance sur l'enseignement supérieur (2003), tous les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'évaluer les acquis non formels et informels des candidats qui en font la demande et qui ne possèdent pas les qualifications formelles nécessaires à l'admission. En France, la législation a instauré le droit pour tout individu de faire reconnaître et valider ses acquis de l'expérience par l'établissement de son choix. En Communauté flamande de Belgique, une loi a établi un organe spécifique qui a pour mission d'instruire les recours formés contre les décisions prises par les établissements d'enseignement supérieur dans divers domaines, y compris la reconnaissance des acquis.

Dans d'autres pays tels que la Belgique (Communauté française de Belgique), la République tchèque, en Allemagne, Espagne, Italie, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Islande et en Norvège, la législation autorise explicitement les établissements d'enseignement supérieur à mettre en œuvre des procédures de validation des acquis non formels ou informels s'ils le souhaitent. Le degré de mise en œuvre de ces procédures dans les pays appartenant à ce groupe présente des différences considérables.

Enfin, il y a également des pays où la législation ne fait aucune référence spécifique à la validation des acquis non formels et informels dans le domaine de l'enseignement supérieur (Bulgarie, Grèce, Chypre, Lettonie, Malte, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Royaume-Uni, Liechtenstein). Dans la plupart de ces pays, le concept de validation des acquis non formels et des acquis de l'expérience n'en est qu'à ses prémices et n'a pas encore atteint l'enseignement supérieur. Citons deux exceptions qui ont une tradition établie dans ce domaine sans doute pour partie du fait du statut de l'université : au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), par exemple, en dépit de l'absence de législation régissant ce type de procédures, la reconnaissance des acquis dans l'enseignement supérieur est une pratique courante par les universités, entités autonomes, responsables de la qualité des diplômes qu'elles délivrent et des conditions de leur délivrance. De même, en Pologne, où les acquis non formels sont souvent reconnus par les établissements d'enseignement supérieur et peuvent donner lieu à des équivalences en vue de l'obtention de diplômes et autres certifications de l'enseignement supérieur. Les décisions à cet égard sont du ressort des établissements eux-mêmes.

Le tableau ci-dessous illustre ces pratiques.

Reconnaissance des acquis en vue d'une progression dans les études supérieures, 2010-2011



Il convient de noter également que dans l'enseignement supérieur, la reconnaissance des acquis peut avoir deux finalités différentes : admission ou habilitation. Dans la majorité des pays qui pratiquent la validation des acquis dans l'enseignement supérieur, les procédures de

validation peuvent servir ces deux finalités. En revanche, certains pays ne recourent à cette procédure qu'à une seule fin : soit l'admission (Portugal, par exemple) soit la progression au sein du système d'enseignement supérieur (République tchèque, Estonie, Italie, Pologne et Slovénie, par exemple).

- **Les itinéraires d'apprentissage flexibles : une option souvent offerte aux adultes sur la voie d'une qualification formelle ou informelle**

La flexibilité dans l'enseignement supérieur fait référence à différentes manières de permettre aux individus de suivre des parcours éducatifs adaptés à leurs besoins.

Un nombre important de pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) considèrent les programmes d'enseignement supérieur flexibles comme l'un des éléments clés de l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur.

Presque tous les pays prévoient des politiques en faveur de l'enseignement supérieur flexible mais ce soutien politique est envisagé de manière très variée et les actions politiques sont différentes.

Dans certains pays, des initiatives ont été prises au niveau national pour améliorer l'offre de formules flexibles. Ainsi en Communauté flamande de Belgique, depuis l'introduction de la loi sur les filières d'apprentissage flexibles (2004), les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'aménager leur offre selon trois formules principales : la convention de programme, la convention de crédits et la convention d'examens⁶⁶.

Parfois, certains projets pilotes ont été lancés au niveau national afin de tester de nouvelles approches de flexibilisation de l'offre d'enseignement supérieur. Par exemple, au Royaume-Uni (Angleterre), le Conseil de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre (*Higher education funding council for England – HEFCE*) a récemment octroyé à huit établissements d'enseignement supérieur un financement destiné à tester des filières d'apprentissage flexibles, l'objectif étant d'attirer les étudiants issus de milieux non traditionnels et sous-représentés. Les formules flexibles proposées incluent des programmes accélérés, dont certains à temps partiel, des programmes de formation en alternance, ainsi que des programmes d'enseignement à distance, d'apprentissage électronique ou d'apprentissage « mixte » (combinant enseignement à distance et enseignement dans l'établissement). Il s'agit essentiellement de programmes professionnels.

Certains pays comme l'Autriche, la Finlande, les Pays-Bas ou le Portugal prévoient un soutien politique pour les établissements d'enseignement supérieur accordant une attention particulière aux études flexibles. La Finlande indique, par exemple, que les instituts polytechniques (établissements d'enseignement supérieur professionnel) proposent généralement des possibilités d'*e-learning* et de cours du soir ou du week-end. La Norvège a

⁶⁶ Aux termes de la convention de programme, l'étudiant peut choisir le volume des études dans lesquelles il s'engage : aux termes de la convention de crédits, l'étudiant s'inscrit dans un certain nombre d'unités d'enseignement en vue d'obtenir une attestation de crédits validant une ou plusieurs unités du programme. La convention d'examens permet à l'étudiant de s'inscrire uniquement aux examens, en vue d'obtenir un diplôme ou une attestation de crédits validant une ou plusieurs unités du programme.

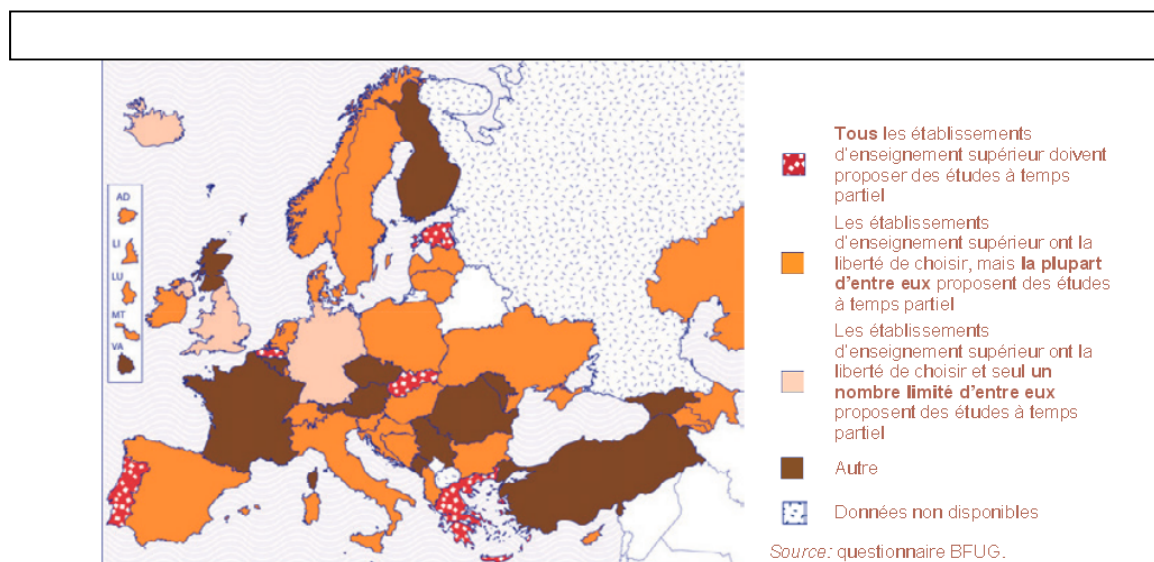
mis en place une agence relevant du ministère de l'éducation et de la recherche (*Norway opening universities*), consacrée au soutien des programmes d'études flexibles dans les établissements d'enseignement supérieur norvégiens.

Le plus souvent, les modes alternatifs d'organisation des programmes d'enseignement supérieur comprennent des éléments d'apprentissage ouvert et à distance et d'apprentissage assisté par les technologies. Dans certains pays (Allemagne, Grèce, Espagne, Chypre, Pays-Bas et Royaume-Uni, par exemple), des établissements d'enseignement supérieur ont été spécifiquement mis en place pour dispenser des programmes diplômants selon des formules ouvertes et à distance.

▪ **Des possibilités d'études à temps partiel dans les établissements d'enseignement supérieur**

La majorité des établissements d'enseignement supérieur proposent des programmes à temps partiel. Le terme de temps partiel recouvre également des formes de modularisation⁶⁷.

Possibilités d'études à temps partiel dans les établissements d'enseignement supérieur, 2010-2011



Il faut noter que l'absence d'un statut à temps partiel officiel ne signifie pas nécessairement que les établissements d'enseignement supérieur ne prévoient pas de formules flexibles. Par exemple, dans la Communauté flamande de Belgique, il n'existe pas de statut d'étudiant à temps partiel, mais tous les établissements d'enseignement supérieur doivent proposer des filières à temps partiel permettant aux étudiants d'accumuler moins de soixante crédits ECTS par année académique. De même, la catégorie « autre » du schéma ci-dessus se rapporte aux situations qui ne peuvent être décrites en utilisant la classification prédéfinie. Des pays comme l'Autriche, la Finlande ou la France ne possèdent pas de statut officiel d'études à temps partiel ou d'étudiants à temps partiel mais leur situation diffère sensiblement. En Finlande, 25 % des étudiants de l'enseignement supérieur sont des étudiants à « faible niveau d'intensité d'étude » (c'est-à-dire des étudiants qui ne consacrent que vingt heures maximum

⁶⁷ Division des programmes en plusieurs modules ou éléments distincts permettant aux apprenants d'accumuler différentes composantes, à leur propre rythme, et d'achever progressivement leur programme.

par semaine à leurs études). En France, en revanche, cette mesure n'est pas disponible, pour partie, ainsi que la mission d'inspection s'attache à le montrer dans le chapitre IV, parce que la conception quasi irréductible de la formation universitaire en année pleine ne l'autorise pas.

3.2.4. Des sources de financements variables et des modalités en évolution

Le financement de l'éducation formelle pour les apprenants adultes provient de trois sources principales : les fonds publics, les frais acquittés par les apprenants ou les contributions des employeurs. Mais la variété de conception des termes d'éducation et de formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur selon les pays a pour conséquence une réelle difficulté à isoler les données concernant le financement.

▪ Dans tous les pays d'Europe, les pouvoirs publics financent à divers degrés l'éducation et la formation formelles destinées aux adultes

En règle générale, une distinction est opérée entre les programmes sanctionnés par un diplôme de l'enseignement supérieur, y compris les programmes flexibles, et les programmes de l'enseignement supérieur non sanctionnés par un diplôme. Si la première formule est souvent partiellement ou entièrement couverte par le budget de l'État, cette contribution publique est souvent moins élevée pour la deuxième formule. Toutefois, certains types de programmes non sanctionnés par un diplôme (développement professionnel continu des personnes exerçant une fonction réglementée, programmes de cours pour les demandeurs d'emploi, programmes destinés aux retraités, etc.) sont souvent financés ou cofinancés par des ressources publiques.

Dans environ deux tiers des pays, les établissements d'enseignement supérieur ne disposent pas d'un budget public spécialement affecté à l'éducation et la formation tout au long de la vie. Les ressources destinées à ce domaine sont issues des budgets généraux des établissements d'enseignement supérieur, souvent combinés avec d'autres ressources financières.

Outre les budgets généraux ou spéciaux des établissements d'enseignement supérieur, d'autres ressources publiques permettent de financer l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur :

- ressources émanant des fonds structurels de l'UE ;
- ressources de ministères autres que ceux qui sont chargés de l'enseignement supérieur ;
- moyens financiers alloués dans le cadre de différents projets ou programmes nationaux, régionaux ou locaux.

Seuls quelques pays sont capables de préciser dans quelle mesure l'éducation et la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur sont financées par des ressources publiques.

Lorsque les informations sont disponibles, elles varient fortement d'un pays à l'autre. Les Pays-Bas estiment que l'éducation et la formation tout au long de la vie sont financées à raison de 16 % par le budget public, tandis qu'en France et en Hongrie, ce pourcentage

s'élève à environ 30 %. Pour l'Autriche, il s'agit de 85 % de financement public et la Norvège indique que la plupart du financement destiné à l'éducation et la formation tout au long de la vie est issu du budget public. Le Danemark a un financement historiquement assuré par l'État s'appuyant sur de nombreux réseaux d'éducation populaire et des structures de formation relevant de l'éducation nationale (connaissances générales) ou du ministère du travail (savoirs techniques). Les partenaires sociaux, à travers des comités locaux de la formation, jouent un rôle en matière de définition des contenus de formation et de qualité des structures de formation.

- **L'octroi de fonds publics relève soit de décisions relatives à la politique d'éducation, soit de politiques de l'emploi ou du marché du travail**

Dans le cas de politique de l'emploi, les activités d'apprentissage formel éligibles à un soutien financier sont essentiellement les programmes d'enseignement et de formation professionnels et les publics prioritaires sont les chômeurs et autres individus menacés d'exclusion du marché du travail. **La majorité des pays européens a mis en place des dispositifs spécifiquement destinés aux chômeurs**, afin de les aider à réintégrer le marché du travail en améliorant leur niveau de qualification.

Le plus souvent, les dispositifs destinés aux chômeurs dans les établissements d'enseignement supérieur sont directement financés par le budget de l'État.

En Autriche, le service de l'emploi (*Arbeitsmarktservice* – AMS), acteur central de la mise en œuvre de la politique de l'emploi, développe des dispositifs de renforcement de l'employabilité d'un public cible qui est, soit sous la menace directe du chômage, soit au chômage. Les fondations et les fonds (par exemple le fonds de promotion des salariés, à Vienne), sont financés par les *Länder* et les communes. Ils financent des formations, aident les demandeurs d'emploi en matière de candidature et de création d'entreprise, et soutiennent les entreprises dans la formation de nouveaux formateurs d'apprentis. Les universités autrichiennes proposent des formations professionnelles continues. Une étude réalisée en juin 2003, a montré qu'environ 25 % des demandeurs d'emploi avaient participé à une formation, plus fréquemment les femmes (31,8 %) que les hommes (18,6 %) ⁶⁸.

Aux Pays-Bas, les dernières dispositions prises en faveur des chômeurs, loi SUWI de novembre 2001 et loi WWB entrée en vigueur le 1er janvier 2004 incitent fermement les bénéficiaires d'aides sociales à trouver une solution d'emploi. Les responsabilités en matière de réinsertion des chômeurs et des autres groupes exclus du marché du travail sont partagées entre les autorités locales et les organismes de gestion des assurances sociales des salariés.

Le gouvernement du Royaume-Uni a mis en place en 2004 le *New deal for skills* (NDFs), ensemble de mesures destiné à aider les individus à développer les compétences dont ils ont besoin pour trouver et conserver un emploi durable et, s'ils sont peu qualifiés, à progresser vers un emploi plus qualifié. Il vise également à soutenir le développement des compétences professionnelles ou sectorielles. Les résultats sont plutôt encourageants, 36 % des personnes ont trouvé un emploi à l'issue du programme *New Deal* durant la période 1998-2003 en

⁶⁸ Source : prospective AFPA, Paul Santelmann - 20 août 2012.

Angleterre, en Écosse et au Pays de Galles. Le NDfs a été complété par de nouvelles mesures, notamment des services de tutorat pour le développement des compétences et un passeport de compétences.

Le type de soutien fréquemment proposé aux demandeurs d'emploi qui s'inscrivent dans un programme d'enseignement ou de formation formel est la dispense totale ou partielle des frais de scolarité ou de formation. Le plus souvent, les chômeurs peuvent bénéficier de ce dispositif sous réserve qu'ils soient inscrits en tant que demandeurs d'emploi auprès des services compétents.

En Belgique, en Communauté française, les demandeurs d'emploi qui s'inscrivent dans des programmes d'enseignement de promotion sociale sont dispensés des droits de scolarité. En Communauté germanophone, les personnes qui sont demandeurs d'emploi ou qui perçoivent certaines aides d'État (allocations de chômage ou aide à la recherche d'emploi, par exemple) bénéficient d'une réduction des frais de scolarité dans les établissements d'éducation pour adultes (*Schulische Weiterbildung*). La Communauté flamande a instauré une dispense totale des droits de scolarité pour plusieurs groupes cibles, dont les bénéficiaires d'aides à la recherche d'emploi ou d'allocations de chômage, qui s'inscrivent dans un programme de passerelle pour l'emploi reconnu par le service public de l'emploi et de la formation professionnelle (VDAB).

Mais tous les pays ont été confrontés au paradoxe suivant : les chômeurs peu qualifiés considèrent souvent les objectifs de formation comme un défi aussi difficile que celui de retrouver un emploi.

- **Les apprenants adultes contribuent souvent aux coûts de cet enseignement⁶⁹**

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, les frais acquittés par les jeunes directement issus du secondaire supérieur ne présentent généralement pas de différences marquées par rapport à ceux acquittés par les étudiants adultes qui entament des études supérieures plus tard dans la vie.

En revanche, on observe des différences significatives entre les frais de scolarité applicables aux études à plein temps traditionnelles et les frais applicables aux programmes organisés selon diverses formules alternatives (cours à temps partiel par exemple) : plafond fixé par décret par le ministère de l'éducation (Slovaquie par exemple), montant fixé par l'établissement (Royaume-Uni, par exemple).

- **Dans tous les pays européens, les employeurs apportent une contribution financière significative à l'éducation et à la formation des adultes**

Cependant, cette contribution est le plus souvent destinée à des activités d'apprentissage non formel, telles que des cours et séminaires en rapport avec l'emploi occupé, des cours portant sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), des cours de langues, etc.

⁶⁹ Cela s'applique à ceux qui ne sont pas menacés d'exclusion sociale.

Dans de nombreux pays, les employeurs ne sont soumis qu'à très peu d'obligations légales en matière de formation continue de leurs salariés. Dès lors, toute contribution d'un employeur à l'éducation et à la formation formelles d'un salarié relève le plus souvent de la politique de l'entreprise, d'initiatives sectorielles de branche ou d'accords entre employeur et salarié. Cependant, dans la majorité des pays, si l'employeur demande à un salarié de suivre un programme d'enseignement ou de formation spécifique, le coût est généralement assumé par l'employeur.

Dans certains pays, les entreprises versent des cotisations obligatoires à des fonds collectifs pour la formation continue des adultes. Le produit de ces cotisations sert souvent à financer non seulement des activités d'éducation et de formation non formelles, mais aussi des programmes formels. Par exemple en Espagne, la réglementation fait obligation aux entreprises de financer la formation professionnelle, formelle et non formelle, des actifs occupés et des chômeurs. Les cotisations versées par les entreprises sont complétées par des aides du Fonds social européen ainsi que du service public de l'emploi (*Servicio público de empleo estatal* – SPEE)⁷⁰.

▪ **Les dispositifs destinés à aider les adultes à renouer avec l'éducation et la formation formelles prennent plusieurs formes**

Il peut s'agir d'aides financières directes ou indirectes ou de possibilités pour les actifs occupés de prendre un congé-formation.

➤ a). *Des aides financières directes ou indirectes*

Les apprenants adultes peuvent bénéficier d'une aide financière directe dans le cadre de divers dispositifs tels que les allocations de formation, les bourses, les subventions, les chèques-formation, etc.

En Autriche, les apprenants inscrits dans un établissement éducatif pour adultes occupés qui quittent leur emploi ou interrompent leur activité professionnelle pour préparer l'examen de fin d'études peuvent bénéficier d'une allocation spéciale d'éducation pour une durée maximale de six mois.

En Finlande, une allocation d'éducation pour adultes est prévue pour les salariés et travailleurs indépendants qui souhaitent prendre un congé-formation d'une durée minimale de deux mois. Au Danemark, le système de bourses d'État pour adultes (VEU) s'adresse aux apprenants suivant une formation professionnelle pour adultes (AMU). Les bourses attribuées dans le cadre du VEU servent à compenser une perte de salaire ou autres revenus professionnels.

⁷⁰ Rappel : En **France**, les entreprises sont légalement tenues de contribuer aux dépenses de formation continue. Le montant des cotisations dépend du type d'entreprise et du nombre de salariés. Les entreprises s'acquittent de cette obligation en versant tout ou partie des cotisations dont elles sont redevables aux organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA). Les fonds ainsi collectés servent à financer divers dispositifs de formation continue, dont le « droit individuel à la formation » et le « congé individuel de formation ». Les activités éligibles peuvent être formelles ou non formelles.

En Suède, pour réduire les inégalités d'accès à la formation suivant les niveaux de qualification ou les secteurs d'activités, le gouvernement met en application depuis janvier 2002, des comptes individuels de formation, à la disposition de tous les salariés, se transformant en épargne ou en assurance retraite.

Des aides financières directes peuvent également être octroyées aux apprenants adultes sous la forme de chèques-formation, qui sont utilisés dans certains pays pour couvrir une partie des frais de scolarité. En Belgique, en Communauté flamande et dans la Région de Bruxelles-Capitale, les actifs occupés peuvent utiliser ces chèques pour financer des programmes de formation organisés par des prestataires d'enseignement et de formation agréés par le service public de l'emploi et de la formation professionnelle (VDAB), tels que les centres d'éducation pour adultes (CVO). La part à la charge des intéressés ne représente que 50 % du montant des chèques-formation.

Enfin, dans certains cas, l'aide financière peut prendre la forme d'un remboursement des frais de scolarité demandés lors de l'inscription dans un programme d'enseignement ou de formation formels pour adultes (conditionné par l'achèvement avec succès du programme).

➤ *b. Le congé-formation*

Le congé-formation est un dispositif supplémentaire de soutien aux adultes qui entament des études ou une formation formelles alors qu'ils ont un emploi rémunéré.

L'une des différences fondamentales en matière de congé-formation entre les pays de l'UE est la catégorie des salariés concernés. Le droit de prendre ou de solliciter un congé-formation est souvent fonction du secteur dans lequel travaille le salarié ou de la taille de l'organisation. En Italie, le congé-formation n'est prévu que dans les conventions collectives de quelques secteurs d'activité et uniquement pour permettre aux salariés d'obtenir le certificat de fin d'études secondaires inférieures ou, plus rarement, un certificat du secondaire supérieur. À Chypre, seuls les fonctionnaires ont le droit légal de prendre une période de congé prédéfinie pour suivre un programme qualifiant. Quelques rares branches du secteur privé prévoient le congé-formation dans leurs conventions collectives. Au Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galles et Écosse), à l'heure actuelle, seuls les salariés des entreprises / organisations employant au minimum 250 personnes disposent du droit légal de solliciter un congé pour étudier ou se former, appelé droit au « temps de formation ».

La durée du congé-formation présente des différences importantes selon les pays d'Europe : de trente-deux à cent vingt heures par an dans plusieurs pays, jusqu'à trois années en Finlande.

Certains systèmes autorisent les salariés à conserver une part de leur salaire durant leur congé formation. Cependant, le salaire n'est pas nécessairement versé par l'employeur. En France, par exemple, les salariés en congé-formation continuent de percevoir tout ou partie de leur salaire, qui leur est versé par le Fonds pour la gestion du congé individuel de formation (Fongecif). En Belgique, le ministère fédéral de l'emploi rembourse à l'employeur le salaire versé.

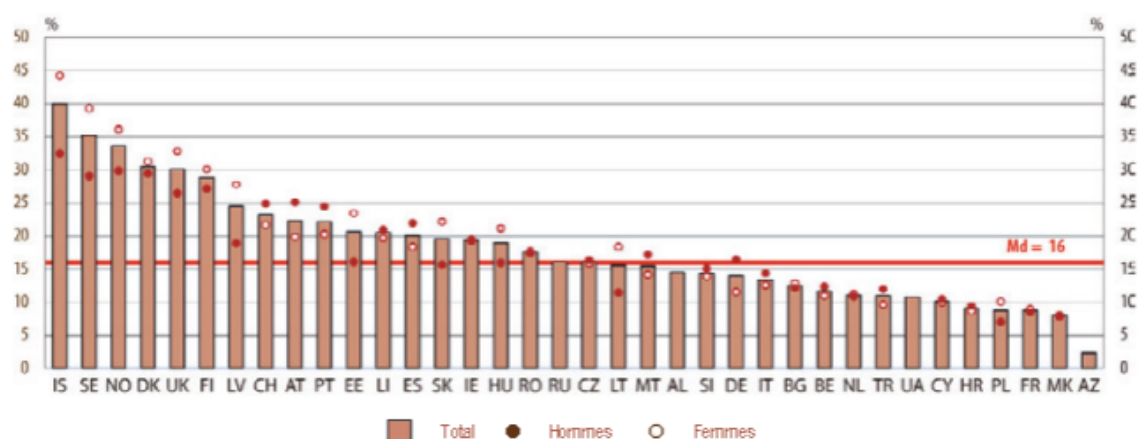
3.3. En résumé, la France peut mieux faire en matière d'inscription d'étudiants adultes dans l'enseignement supérieur, mais elle est le « bon élève » dans ses dispositifs de validation des acquis

Au cours de l'année académique 2008-2009, les données relatives aux étudiants âgés de trente ans et plus inscrits dans l'enseignement supérieur montrent que la médiane des pays s'élève à 16 %, mais que les situations varient fortement entre les trente-six pays :

- le taux est relativement faible en Croatie, dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine, en France et en Pologne, où seuls 10 % maximum des étudiants inscrits sont des adultes ;
- un tiers environ de la population étudiante totale est constitué d'étudiants adultes (entre 29 % et 40 %) dans les pays nordiques et au Royaume-Uni⁷¹.

Pourcentage d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, trente ans ou plus, 2008-2009

Figure 6.12. Pourcentage d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, total et par genre, 30 ans ou plus, 2008/2009.



	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	RU
Total	40,0	35,2	33,7	30,5	30,1	28,8	24,5	23,3	22,3	22,2	20,7	20,6	20,1	19,6	19,4	19,0	17,6	16,1
Hommes	32,5	29,1	29,9	29,4	26,5	27,2	18,9	24,9	25,1	24,5	16,1	21,0	22,0	15,7	19,5	16,0	17,4	:
Femmes	44,2	39,3	36,1	31,3	32,8	30,1	27,8	21,7	19,9	20,3	23,5	19,7	18,4	22,2	19,3	21,2	17,7	:
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	UA	CY	HR	PL	FR	MK	AZ
Total	16,1	15,6	15,5	14,6	14,4	14,0	13,4	12,6	11,7	11,1	11,0	10,8	10,2	9,1	8,8	8,8	8,0	2,4
Hommes	16,4	11,5	17,2	:	15,1	16,5	14,4	12,2	12,4	10,9	12,0	:	10,5	9,5	7,1	8,5	8,1	:
Femmes	15,9	18,4	14,2	:	13,9	11,6	12,6	12,9	11,0	11,3	9,7	:	10,0	8,7	10,1	9,0	7,9	:

Source: Eurostat, UOE.

Le taux de participation des étudiants dont la transition vers l'enseignement supérieur a été retardée⁷² permet également d'examiner dans quelle mesure les systèmes d'enseignement supérieur proposent des programmes d'éducation et de formation tout au long de la vie.

⁷¹ Dans les pays nordiques, l'étudiant «type» de l'enseignement supérieur est généralement légèrement plus âgé que dans la majorité des autres pays de l'EEES. En Suède, l'âge auquel les étudiants débute généralement le premier cycle de l'enseignement supérieur est de vingt-deux ans et se situe entre vingt et vingt-quatre ans en Finlande (EACEA/Eurydice, 2010).

Selon les données Eurostudent⁷³ disponibles couvrant vingt-trois pays, ce sont les pays nordiques et l'Irlande qui enregistrent la proportion la plus élevée de ce type d'étudiants, au moins 25 % de la population étudiante totale. Parmi ces pays, c'est en Suède qu'on observe une proportion particulièrement importante d'étudiants dont la transition vers le supérieur a été retardée (près de 60 % de la population étudiante). À l'inverse, en Croatie et en France, les étudiants dont la transition a été retardée ne représentent respectivement que 1,7 % et 3 % de la population étudiante totale.

Comme l'indique le vice-président FTLV d'une des universités visitées, membre du réseau EUCEN :

« La France ayant choisi d'ouvrir l'ensemble des diplômés du supérieur aux adultes (approche intégrative que nous défendons), l'extension de cette modalité dans le cadre rénové d'une formation différée est d'ores et déjà pratiquement opérationnelle, sans être suffisamment connue ni comprise. Dans d'autres pays européens, cette approche intégrée de la formation tout au long de la vie est traduite dans le modèle de financement comme en Finlande où dans certaines universités, le nombre d'adultes peut atteindre 50 % des inscrits réguliers. En région Flamande, en Belgique, l'inscription d'un adulte à l'université entraîne une augmentation du budget alloué par l'État sous la forme d'un bonus par inscrit. »

Ces constats pourraient indiquer que les pays où il est relativement normal pour les étudiants d'entrer dans l'enseignement supérieur après une certaine période passée en dehors du système éducatif, ont déjà adapté leurs systèmes d'enseignement supérieur aux besoins et aux attentes des « apprenants tout au long de la vie ». En annexe du présent rapport, des fiches établies par le CIEP déclinent les fonctionnements de ces pays en matière de FTLV.

En revanche, concernant les procédures, directives ou politiques nationales en matière d'évaluation et de reconnaissance des acquis en vue d'une part, d'accéder à des programmes d'enseignement supérieur et, d'autre part, de réunir des crédits pour obtenir un titre ou être dispensé de certaines conditions liées au programme, une proportion importante de pays de l'EEES se situe aux deux extrêmes : soit ils possèdent déjà un système de reconnaissance des acquis bien établi, soit ils n'ont pas encore commencé leurs activités dans ce domaine. Un nombre relativement limité de pays se situe aux stades intermédiaires, ce qui pourrait signifier que les progrès dans ce domaine sont très faibles dans l'EEES, en dépit de l'attention politique qui y est accordée. En France, ces procédures, même si leur nombre demeure trop limité, sont manifestement mises en œuvre.

⁷² Définit un type d'étudiant entré dans le secteur de l'enseignement supérieur pour la première fois à un stade plus tardif de sa vie. Il s'agit d'étudiants dont le retard entre la fin de l'enseignement secondaire supérieur et le début de l'enseignement supérieur dépasse deux ans. Les étudiants dont le retard est inférieur à deux ans, mais qui ont obtenu la certification en dehors du système scolaire normal sont également repris dans cette catégorie.

⁷³ Pour en savoir plus : BELGHITH Feres, VOURC'H Ronan, « Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants », *OVE Infos*, n° 26, novembre 2011, p. 8.
http://www.ove-national.education.fr/medias/files/ove-infos/OVE_Info_26_pap.pdf.

Deuxième partie : identification des freins, propositions, réponses aux trois questions de la commande ministérielle et du CIMAP

4. Constats, identification des freins et propositions d'évolution

La mission d'inspection générale s'est attachée, ainsi que la commande lui en a été formulée, à identifier les freins qui lui semblaient majeurs au développement de la formation continue et, plus largement, de la formation tout au long de la vie dans les universités.

Certains freins sont extérieurs aux universités et relèvent de choix de pilotage nationaux, ministériels ou régionaux. Mais de nombreux freins sont d'ordre interne aux universités et sont très directement liés à des choix de fonctionnement relevant de leur autonomie. Par ailleurs, les solutions aptes à lever la plupart des freins identifiés n'imposent pas, dans leur grande majorité, des mesures d'ordre législatif. Quelques-unes relèvent, selon la mission, de mesures d'ordre réglementaire.

Une grande partie des constats et des freins majeurs au développement de la FTLV ont d'ores et déjà été identifiés dans le cadre d'études et de travaux relativement récents :

- des rapports d'inspection précédents et, en particulier, le rapport le plus récent et le plus complet sur la question, rapport d'audit sur la formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur établi conjointement en 2007 par l'IGF et l'IGAENR⁷⁴ ;
- les constats posés dans le cadre des travaux préparatoires à l'élaboration de la charte des universités européennes pour la formation tout au long de la vie publiée en 2008, menés sous l'impulsion de la présidence française de l'Union européenne. Ces constats permettaient de lire en creux les freins essentiels, identifiés cette fois par les universités européennes elles-mêmes. À ces freins répondent, dans la charte, des engagements précis, des universités et de leurs gouvernements, à mettre en œuvre les actions nécessaires au développement de l'apprentissage tout au long de la vie. Les engagements formulés renvoient en particulier à la nécessité d'attirer et d'informer mieux les adultes souhaitant reprendre leurs études et de mettre en place les programmes d'apprentissages flexibles et adaptés qui le permettent. Ils se déclinent, pour certains, en axes d'action très concrets.

Ces réflexions, ces travaux, mais aussi ces engagements, qu'il s'agisse des travaux internes à la France ou de travaux menés à l'échelle européenne, ont mobilisé de nombreux acteurs universitaires. La mission a pu vérifier qu'aucun suivi précis des évolutions ou des améliorations éventuelles qui ont pu être apportées ici ou là dans la mise en œuvre de la FTLV n'a été effectué.

⁷⁴ Mission d'audit de modernisation, IGF 2006-M-082-02/ IGAENR 2007-014, *La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur*, mars 2007.

La plupart des constats, des situations et des freins identifiés antérieurement à la mission d'inspection, ainsi que les inspecteurs ont pu le vérifier, demeurent d'actualité. Un certain nombre de freins complémentaires, liés à des situations plus actuelles, sont venus s'y ajouter.

La mission, à l'issue de chacun de ses constats, a formulé des propositions d'évolution. Elle signale, parmi ses propositions, celles qui convergent avec les demandes formulées par la Conférence des présidents d'université, remises à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'issue du colloque organisé par la conférence au mois de novembre 2013 sur les questions relatives à l'apprentissage et à la FTLV.

4.1. Les freins au développement de la formation continue et de la FTLV au sein même des universités

La mission, on l'a dit, a volontairement retenu, pour l'organisation de ses visites, un échantillon d'universités constitué, pour sa plus grande part, d'établissements particulièrement volontaires en matière de FTLV. Rappelons, comme l'a souligné le chapitre III, que dix-neuf universités accueillent un peu plus de 50 % des stagiaires de la formation continue et réalisent 52 % du chiffre d'affaires de l'ensemble du secteur.

La mission a fait l'hypothèse que ces universités lui permettraient d'appréhender plus aisément les freins externes susceptibles de brider leur dynamique pourtant réelle et d'identifier, en creux, par l'observation des bonnes pratiques, les freins internes entravant le développement de la formation continue dans les universités peu engagées en matière de FTLV.

Ses visites lui ont permis d'observer, ce faisant, que l'intégration des préoccupations relatives à la FTLV est réelle dans ces quelques universités, ce que confirme leur volume d'actions de formation continue, sa hausse régulière et les choix de pilotage et de gestion effectués. Elle a pu vérifier, *a contrario*, en partie à travers ses propres observations, mais aussi à travers les retours d'autres missions récentes de l'IGAENR (non directement liées à cet objet d'investigation, mais l'ayant abordé) ou à travers la lecture d'analyses conduites par l'AERES dans le cadre de l'évaluation des établissements, que la FTLV, et, plus strictement, la formation continue, occupent encore une place résiduelle dans la stratégie de trop nombreux établissements.

4.1.1. *Le premier des freins : l'absence, dans certaines universités, de stratégie formalisée et de soutien de l'équipe présidentielle à la mission de formation continue*

« *L'un des premiers freins au développement de la formation continue tient directement au manque de soutien de l'équipe présidentielle* » a spontanément souligné l'un des directeurs de service de formation continue rencontrés.

La mission, lors de ses visites, a pu constater l'implication variable des équipes présidentielles sur cette question et vérifier la réalité et l'importance de ce soutien. Les positionnements des universités demeurent, à cet égard, très divers, et les stratégies, *de facto*, toujours à mettre en perspective avec l'histoire de l'université et de sa région.

Là où elle existe, la stratégie en matière de formation continue fait en général l'objet d'un développement, plus ou moins large, dans le projet ou le contrat d'établissement⁷⁵, donne quelquefois lieu à discussion et prise de décisions dans le cadre des conseils, se manifeste parfois dans la désignation d'un vice-président « FTLV ».

Au-delà de ces premiers signaux, plus efficacement mais plus rarement, la stratégie en matière de formation continue fait l'objet d'autres formes de soutien de l'équipe présidentielle qui apparaissent à la mission essentielles et indispensables au développement effectif de l'activité de formation continue. Ces soutiens se traduisent par l'expression d'orientations fortes formulées par l'équipe présidentielle en matière de gestion des ressources, financières et humaines et d'utilisation de tous les leviers possibles d'incitation des enseignants-chercheurs à s'engager dans la formation continue.

Dans les quelques universités où la dimension formation continue est très directement prise en compte par l'équipe présidentielle et dans celles qui en affichent l'ambition, elle donne ou doit donner lieu à des décisions et des choix de gestion décisifs pour le développement de la formation continue, dans plusieurs domaines :

- **les heures complémentaires et la question d'un seuil éventuel** à leur utilisation : la mission estime important de s'interroger sur la pratique de limitation du nombre des heures complémentaires effectuées par enseignant lorsqu'elle s'applique à la formation continue. Brider de façon drastique le nombre d'heures complémentaires autorisées, ainsi que le font certaines universités, conduit à réduire les possibilités de recours aux enseignants-chercheurs susceptibles d'exercer en formation continue. Il semble à la mission admissible que les heures complémentaires puissent être décontingentées pour les activités de formation continue, créatrices de ressources propres, dans tous les cas où les enseignants-chercheurs ne peuvent assumer ces activités sur leur temps de service ;

L'une des universités visitées a fait le choix d'autoriser, pour la formation continue, le doublement du plafond individuel d'heures complémentaires habituel, voire, sur dérogation, un dépassement supplémentaire encore.

- **les possibilités de redistribution des reliquats financiers de la formation continue et les modalités d'incitation des composantes** : l'article 11 du décret du 18 octobre 1985, abrogé et repris à l'article D. 714-65 du code de l'éducation, interdit toujours de reverser les reliquats financiers (pour ne pas utiliser le terme inadéquat « d'excédent » ou de « bénéfice », pourtant plus explicites) de la formation continue aux composantes pour leur activité de formation initiale et de recherche. Si l'on en comprend bien les raisons, il n'en reste pas moins que cette interdiction réduit considérablement les possibilités d'incitation des composantes et des laboratoires à favoriser l'engagement de leurs enseignants-chercheurs dans la formation continue. S'il n'est pas question pour les inspecteurs d'inviter les universités à ignorer la réglementation, elles plaident, comme l'avaient fait les

⁷⁵ La mission a pu lire dans un contrat l'ambition, qui reste à confirmer, de : « développer un modèle de FTLV qui s'appuie sur une mise en synergie de la formation initiale, la formation continue et la recherche ».

inspecteurs dans leurs conclusions à la mission d'audit de 2007, à revenir sur ce décret (ce point est développé au chapitre IV) ;

- **l'intégration de la formation continue dans les services des enseignants-chercheurs** : au-delà de l'hypothèse d'une intégration de l'activité de formation continue dans les obligations statutaires des enseignants-chercheurs sur laquelle la mission revient au chapitre IV.1.5, elle juge intéressante les initiatives locales visant à organiser, en interne, une partie de l'activité des enseignants-chercheurs en formation continue dans le cadre de leurs obligations de service, voire à l'inscrire dans une forme de contrat individuel. La mission a d'ailleurs pu constater que cette pratique existe localement, mais de manière trop ponctuelle. Cet enseignement en FTLV pourrait être valorisé *via* le référentiel des activités ;
- **la prise en compte, lors des opérations d'avancement de carrière et de promotion, de l'engagement** d'enseignants-chercheurs en formation continue dans la part revenant aux universités dans ces procédures. Rarement pratiquée, renvoyant à la nécessité, présentée comme une condition *sine qua non*, d'inscription de l'activité en formation continue dans les obligations statutaires, la reconnaissance par les universités de l'investissement en formation continue pourrait être plus large qu'il ne l'est aujourd'hui dans les procédures d'avancement sur contingent local ;
- **la construction des maquettes de formation** : il conviendrait, pour le moins, qu'aucune maquette de formation nouvelle ne puisse être élaborée sans prise en compte systématique de la dimension formation continue à côté de la formation initiale. La mission a pu constater lors de ses visites qu'au moins un président d'université (Strasbourg) et un vice-président FTLV d'une autre université (UBO) l'imposent.

Ces mesures de soutien, extrêmement précises et concrètes, représentent, en tout état de cause, lorsqu'elles existent, un atout considérable. Elles permettent de faire évoluer le processus de construction de l'offre de formation, généralement insuffisamment régulé et trop dépendant des porteurs de projets. Elles permettent de renforcer, de fait, la structuration de la fonction formation continue et son développement régulier.

Propositions :

Le rôle d'impulsion des équipes présidentielle est essentiel.

◆ La mission veut voir dans l'implication actuelle de la CPU la confirmation d'une prise de conscience généralisée des équipes présidentielles sur cette question ;

◆ Le soutien de l'équipe présidentielle a vocation à se traduire, non seulement dans l'affichage de la FTLV dans le projet d'établissement, mais également dans le cadre d'un soutien direct et opérationnel à travers des orientations fortes, en particulier en matière de gestion et d'incitation des enseignants-chercheurs à s'engager dans la formation continue (libération du nombre d'heures complémentaires réalisées en formation continue par enseignant, encouragement à la réalisation d'enseignements en FC sur service statutaire, notamment lorsque les enseignants sont en sous service, prise en compte de l'investissement

en FTLV dans la part locale des procédures d'avancement, obligation de prise en compte systématique de la formation continue dans les maquettes des diplômes, incitation et soutien à la modularisation des formations...).

4.1.2. *L'organisation et le fonctionnement des services de formation continue au sein des universités : un modèle perfectible*

Les modèles d'organisation interne de gestion et d'animation de la formation continue dans les universités apparaissent diversement pertinents, en particulier dans une perspective de déploiement de l'activité.

- **Un modèle d'organisation qui gagnerait à associer services de formation continue, de VAE et d'orientation**

Aucun service, aujourd'hui, n'intègre pleinement toutes les dimensions de la FTLV, ce qui sera pourtant indispensable dans une perspective de réponse coordonnée, cohérente et plus efficace aux demandeurs de formation.

L'une des universités visitées par la mission amorce un mouvement d'intégration, autour d'un pôle d'accueil, des services de formation continue diplômante ou non, de validation des acquis, d'orientation et de bilan de compétences dans une réelle dynamique de formation tout au long de la vie. La perspective est celle d'un accueil des demandeurs de formation continue dans le cadre d'un guichet unique, destiné à la fois à faciliter l'abord de l'université et à identifier mieux la demande et l'offre de formation possible. Cette forme d'accueil est jugée essentielle à une bonne intégration dans un parcours de formation. On rappellera que les GRETA⁷⁶, pour d'autres niveaux d'enseignement, ont devancé les universités dans cette logique englobant formation diplômante et certifiante, prestations de validation des acquis, formations courtes sur mesure à destination des entreprises et interventions d'orientation à destination des stagiaires.

Cette cohérence de l'accueil et de l'offre, qui peut être organisée sous forme de guichet unique physique comme virtuel, semble indispensable à la mission. Elle deviendra, en outre, incontournable pour les universités qui voudront s'engager dans la voie du futur conseil en évolution professionnelle ouvert par la loi sur la formation professionnelle de mars 2014.

- **Une réflexion indispensable sur les nouvelles compétences nécessaires au développement de l'activité de formation continue**

- *a) Une réflexion à mener sur les métiers nécessaires au développement de l'offre de formation continue*

La plupart des services de formation continue visités se sont dotés depuis de longues années de compétences en ingénierie de formation, essentiellement par le biais de recrutements effectués sur les ressources propres générées par l'activité liée à la FC. Les universités n'identifient donc pas, sur cet aspect, de déficit réel en compétences même si l'on peut penser

⁷⁶ GRETA : Groupement d'établissements publics locaux d'enseignement proposant des formations continues pour adultes des niveaux CAP au BTS.

que des avancées sont sans doute possibles, qu'il s'agisse de professionnaliser encore ces personnels ou de recruter des professionnels de la pédagogie de l'alternance ou de l'orientation et du conseil en évolution professionnelle. Tout au plus certaines universités estiment-elles que l'État devrait, comme cela a été le cas dans les années 2000, les doter d'emplois spécifiquement fléchés pour la formation continue, une demande que la mission ne relaie pas, préférant privilégier le principe d'une dotation globale à des universités appelées à devenir de plus en plus autonomes.

Tous les services, en revanche, parmi ceux qui s'engagent dans le développement des formations à destination des entreprises, sont conscients de leur faiblesse en compétences spécialisées, indispensables au développement des volumes de formations et de ressources propres (spécialistes du marketing, apporteurs d'affaires, vendeurs de formation connaissant le milieu de l'entreprise...).

Quels que soient les besoins identifiés, la réflexion sur les nouveaux métiers indispensables au développement de la FTLV n'en est partout qu'à ses prémices, soit faute de sources identifiées de financement d'emplois nouveaux, soit faute de réflexion ou de volonté de faire évoluer l'activité de formation continue au-delà de l'activité classiquement mise en œuvre.

Cette réflexion, pourtant, s'impose si les universités souhaitent avancer sur plusieurs domaines :

- *la mise en place de nouvelles approches des adultes en demande de formation* (professionnels du développement et de la pédagogie de l'alternance, nouvelles compétences en orientation et conseil en évolution professionnelle...);
- *une meilleure communication et le développement des techniques de prospection, dans un monde concurrentiel* (recherche de financements, meilleure connaissance de l'ensemble des financements publics nationaux et européens existants) qui rend indispensable le recrutement de commerciaux, de professionnels du marketing classique et digital...). Pour le moment, malgré des réflexions éparpillées engagées autour de la question, les interlocuteurs de la mission, à de rares exceptions, ont tous marqué une réserve à l'idée d'un recrutement de personnels relevant de ces profils spécifiques par manque, généralement, de vision prospective de développement de leur offre. La mission estime qu'une réflexion collective sur le sujet est indispensable, elle pourrait être impulsée nationalement par la DGESIP.

➤ *b) Le développement urgent de compétences en marchés publics et appels d'offres*

La quasi-totalité des services ne dispose pas de personnels compétents en matière de marchés publics et de réponse experte aux appels d'offres. C'est là, selon la mission, un frein réel au développement de l'activité de formation continue dont les services, en revanche, semblent être moins conscients.

Ces compétences, nécessaires à plusieurs services de l'université, doivent pouvoir être mutualisées. Les fusions ou regroupements d'universités devraient être l'occasion d'une réflexion sur la mise en commun de ces compétences, qu'elles existent déjà dans certains services ou qu'elles doivent être créées.

Certaines compétences indispensables en ce domaine pourraient faire l'objet, plus qu'aujourd'hui, de formations organisées en interne, au sein des universités. On signalera que plusieurs conseils régionaux rencontrés par la mission d'inspection ne seraient pas opposés à accueillir dans leurs services, durant quelques semaines, un ou plusieurs membres du personnel de l'université et les former à cette compétence. Cette solution cumulerait deux avantages : celui de la formation et celui de la sensibilisation des services aux problématiques spécifiques des collectivités territoriales pour les uns, aux possibilités existant dans les universités pour les autres.

Un meilleur taux de réponse aux appels d'offres nationaux comme européens est, en tout état de cause, indispensable dans une perspective de déploiement de l'activité de formation continue.

➤ *c) Une réflexion et des perspectives qui pourraient relever d'une animation nationale*

Concernant l'ensemble de ces métiers nouveaux, certaines compétences internes pourraient sans doute être confortées et reconnues, éventuellement au sein de recrutements sur de nouveaux emplois-types de la branche d'activité professionnelle (BAP) J. Le travail actuellement mené sur la carte des BAP y engage.

Concernant certains métiers très spécialisés (spécialistes du marketing, acheteurs et vendeurs de formations, spécialistes des marchés publics et des appels d'offres, etc.), il conviendrait néanmoins, selon la mission, d'envisager des recrutements de contractuels, voire, dans certaines situations, de contractuels de haut niveau, dont les compétences pourraient être utilement mutualisées entre valorisation de la recherche et de la formation continue, dans le cadre des structurations d'établissements qui s'organisent aujourd'hui.

La mission suggère qu'une réflexion nationale sur les métiers susceptibles de favoriser le développement de la formation continue et de la FTLV dans les universités soit organisée. Elle pourrait être pilotée par la DGESIP, en lien avec les collectivités territoriales et les représentants des branches professionnelles et des entreprises (*la mission rejoint ici la proposition n° 29 de la CPU en l'ouvrant plus largement*⁷⁷).

Propositions :

◆ **Favoriser le développement de la reprise d'études et de la validation des acquis** dans les établissements par la mise en place d'un guichet unique d'accueil des demandeurs de formation continue, physique ou virtuel, en relation avec des correspondants en composantes, associant services de formation continue, de VAE, d'orientation, de bilan professionnel le cas échéant permettant une information de qualité (sur les dispositifs offerts, les financements possibles, l'orientation la plus pertinente) et une bonne prise en charge (*la mission rejoint sur cet aspect, en l'élargissant, la proposition n° 27 de la CPU*) ;

⁷⁷ Cf. introduction, référence aux vingt propositions remises à la ministre en novembre 2013 à l'issue du colloque sur la formation tout au long de la vie et l'apprentissage organisé par la Conférence des présidents d'université.

♦ **Former ou recruter de nouveaux profils en tant que de besoin.** *La mission rejoint là aussi la proposition n° 29 de la CPU* mais élargit les possibilités :

- en appelant à une prise de conscience sur la nécessité, dans une perspective de déploiement de l'activité de FTLV, d'installation de nouvelles compétences : professionnels du marketing, acheteurs et vendeurs de formation... ;
- en n'excluant pas, au-delà des recrutements sur de nouveaux emplois-types ou des BAP proposés par la CPU, l'hypothèse de **recrutements de contractuels de haut niveau dans certaines situations**, cette hypothèse supposant que des choix et des orientations relatives à la FC aient été pris au niveau des équipes de direction et, désormais, dans le cadre des fusions ou regroupements d'établissements sous forme de COMUE ou d'associations, au niveau des nouvelles instances ;
- la mission suggère, en outre, qu'**une réflexion nationale sur les métiers susceptibles de favoriser le développement de la formation continue et de la FTLV** dans les universités soit organisée. Elle pourrait être pilotée par la DGESIP, en lien avec les collectivités territoriales et les représentants des branches professionnelles et des entreprises.

♦ **Organiser des formations à la gestion des appels d'offre** : la mission recommande en particulier que des formations soient organisées à la gestion des appels d'offres, éventuellement par immersion dans les services des conseils régionaux qui, pour certains d'entre eux, ont signalé à la mission leur intérêt pour cette formule. Le manque d'expertise en la matière est, en effet, dans de nombreuses universités, un frein majeur au développement de la FC.

Quelles que soient, en tout état de cause, les pratiques des universités en ce domaine, le passage de l'affichage d'une évolution en matière de FTLV, parfois modeste, parfois ambitieux, à celui de sa réalisation effective nécessite, en outre, une double évolution :

- une transformation du modèle économique et pédagogique ;
- une acculturation des personnels et une incitation des composantes.

4.1.3. *La question des ressources : un modèle économique à préciser*

▪ **Attachement à la subvention ou recherche d'une diversification plus grande des financements ?**

Les différentes approches de développement de la formation continue dans les universités entraînent des différences significatives dans les modes de financement des actions mises en œuvre : majorité de subventions dans certaines, majorité de ressources propres issues de la recherche de contrats avec les entreprises ou encore, mais de façon plus limitée, de réponse aux appels d'offres dans d'autres.

Même si toutes les universités affirment « faire un peu des deux », une rupture existe entre les universités réalisant la majorité de leur chiffre d'affaires grâce à des financements publics, en provenance des Régions principalement, encore peu tournées vers les entreprises, voire rétives

à le faire et les universités ayant diversifié leurs sources de financement par la recherche de contrats.

Ainsi :

- une université de l'échantillon visité par la mission tire essentiellement ses revenus des pouvoirs publics, de 60 % il y a quelques années à 42 % aujourd'hui, avec le plein soutien de sa région qui favorise les formations destinées aux demandeurs d'emploi et concentre son action sur la promotion sociale ;
- tandis qu'à l'autre bout du spectre, une autre université affiche une offre de formation tournée à 99 % vers l'entreprise, pour moitié en offre de formations diplômantes, pour moitié en offre de formations courtes assurées sur mesure.

L'opposition à une logique « marchande » de la formation continue est encore prégnante, manifestant une réelle difficulté à intégrer dans une même logique, mission de service public et recherche de ressources propres.

La plupart des universités visitées, cependant, affichent une position plus volontariste en matière de recherche de contrats, à travers la conquête de marchés de formation, nationaux essentiellement, parfois internationaux. Néanmoins, même les plus dynamiques d'entre elles évoluent dans des environnements de clientèle assez fermés : quelques grands groupes « captifs » (captifs, car contraints de passer par l'université pour la délivrance d'un titre), groupements d'employeurs, professions réglementées.

Pour aller plus loin, il leur faudra, on l'a déjà dit, professionnaliser les équipes à cette logique de commercialisation. La plupart des universités répondent aux sollicitations d'entreprises ou de groupements plutôt qu'elles ne suscitent la demande. Quant à la réponse aux appels d'offres, elle demeure également très limitée pour des raisons variées exprimées à la mission (conscience de l'impossibilité de mettre en place rapidement les formations demandées, conviction de n'être pas compétitifs, etc.), mais aussi, de façon évidente, ainsi qu'il l'a été souligné plus haut, par manque d'expérience et de compétence.

Ces réticences diverses et le manque de compétences au sein des services de formation continue sont assurément un frein majeur au développement de la formation continue.

La situation telle qu'elle vient d'être exposée pose plusieurs questions : le choix des financements est-il un choix qui doit relever totalement de l'autonomie des universités ou le niveau national doit-il préconiser un minimum de ressources issues de contrats privés ? Autrement dit, l'État doit-il inciter davantage encore les universités, comme il commence à le faire aujourd'hui dans le cadre des contrats (d'établissement ou de site aujourd'hui), à développer leurs ressources propres et, en particulier, la part de ressources issues de la formation continue ?

Quoi qu'il en soit, la réduction de la part des financements publics tend à infléchir *de facto* les approches en faveur d'une logique plus concurrentielle. La mission a ainsi rencontré des présidents désormais ouverts à l'idée d'une plus grande insertion sur les marchés de la FC et se disant prêts à mettre les moyens humains nécessaires à cette stratégie.

La mission juge opportun que la question du lien entre mission de service public et recherche de marchés soit clarifiée tant il lui est apparu que le sujet demeure sensible dans les établissements. Elle préconise que la responsabilité d'un débat de consensus sur la question relève d'abord de la CPU puis de l'autorité de tutelle par le biais du contrat de site porté par la DGESIP.

▪ **La détermination du coût des formations : se doter des moyens permettant de vérifier que la formation ne coûte pas plus cher qu'elle ne rapporte**

Pour développer une politique de ressources propres, il convient de disposer d'une vision précise des circuits financiers et budgétaires.

Aujourd'hui, la question du coût des formations, la connaissance de la rentabilité d'une formation et la détermination du prix facturé demeurent, malgré des avancées, des procédures encore mal maîtrisées.

➤ *a) Une connaissance du coût des formations imparfaite*

L'impératif de contrôle des coûts qui résulte de l'accession aux responsabilités et compétences élargies conduit les universités autonomes à passer d'une comptabilité d'engagements à une comptabilité analytique afin de les conduire à évaluer le coût complet des diplômes, des filières et d'un étudiant-type d'une UFR. Elles se dotent progressivement d'une comptabilité analytique, mais disposent encore rarement des éléments leur permettant de maîtriser l'évaluation du coût complet d'une formation. Au mieux disposent-elles de la connaissance du coût marginal de la formation (coût direct). Là même où le travail est le plus avancé, il concerne essentiellement l'offre de formation initiale et a rarement intégré la formation continue.

La mission recommande que, rapidement et dans une période transitoire, une fiche-type de calcul des coûts complets⁷⁸ soit diffusée aux universités les moins avancées en ce domaine. Elle pourrait être élaborée et pourrait être utilement diffusée par le bureau de la formation continue de la DGESIP. Ce travail de soutien aux services semble d'ailleurs commencer à être mené. On rappellera néanmoins que l'AMUE a réalisé un guide sur la comptabilité analytique et que les cellules de contrôle de gestion disposent des outils nécessaires ou sont en capacité de les élaborer. Il s'agit donc aussi d'un problème d'organisation interne et de mutualisation des compétences et des outils.

➤ *b) Une rentabilité des formations mises en place incertaine*

Compte tenu des difficultés à maîtriser le coût des formations, leur rentabilité est incertaine.

⁷⁸La méthode dite du coût complet est une méthode permettant de déterminer l'ensemble des coûts directs et indirects liés à l'élaboration, à la vente et à la réalisation d'un service ou d'un bien (production et commercialisation). La détermination pertinente des coûts complets permet l'accession à la rentabilité d'une action et la fixation d'un prix de vente. La méthode des coûts complets repose sur le principe d'une affectation de toutes les charges de la comptabilité analytique au coût des produits fabriqués. Le problème essentiel est celui de l'affectation des charges de la comptabilité générale dans le système analytique, puis de leur imputation au coût des produits.

S'agissant en particulier des formations diplômantes, de nombreuses universités ont développé, depuis une quinzaine d'années, des offres spécifiques pour répondre aux besoins de branches ou d'entreprises (DU ou masters, notamment). Toutefois, les conditions de réussite de ces opérations ne sont pas toujours réunies :

- de telles formations génèrent des coûts importants en termes d'ingénierie initiale, elles doivent donc être pérennes pour être rentables, ce qui n'est pas toujours le cas, toutes les universités n'étant pas parvenues à s'assurer que le public des formations serait suffisamment nombreux année après année ;
- pour certaines formations, le nombre de stagiaires est limité : ainsi pour l'une des formations observées par la mission, le public est-il limité à dix ou douze à la demande de l'entreprise et par souci pédagogique, alors que le « point mort » de ces formations, c'est-à-dire le nombre d'étudiants au-delà duquel les recettes de la formation couvrent ou dépassent les coûts, est situé autour de quatorze à quinze étudiants ;
- ces formations nécessitent des moyens matériels (locaux, audiovisuel) et humains importants, que certaines universités n'ont pas su chiffrer, entraînant des dérives dans le financement.

Aussi, dans certains cas, ces formations se sont-elles révélées d'une rentabilité incertaine, voire vraisemblablement coûteuses pour l'université au lieu de lui apporter des ressources.

L'exploitation du potentiel de développement de la FC dans les universités suppose donc que soit mieux pensé l'ensemble de ces variables et que la politique tarifaire soit adaptée. Moyennant ces précautions, il semble que la palette des besoins que les universités peuvent capter est large, à condition, on l'a dit, qu'elles se professionnalisent davantage pour améliorer leur connaissance de ces besoins en se dotant, en particulier, d'« apporteurs d'affaires ».

➤ *c) Une méconnaissance de certaines sources de financement*

Sur le plan financier, en leur qualité d'opérateurs de la formation professionnelle continue, les universités peuvent émarger à tous les dispositifs existants et, à ce titre, bénéficier des financements prévus par les différents acteurs de la formation professionnelle (entreprises, pôle emploi, OPCA, Régions, etc.).

Le nombre de contrats de professionnalisation pour des diplômes de niveau III, II, I est, par exemple, en augmentation ces dernières années (4 000 en 2006, près de 16 300 en 2011), ce qui prouve le dynamisme des universités dans ce secteur d'activités.

Pour autant, il n'est pas certain que les universités identifient toutes les sources de financement et, en particulier, toutes les possibilités ouvertes par le recours aux fonds européens. Les fonds structurels peuvent, en effet, être sollicités en complément de financements nationaux, régionaux, publics ou privés. Les interlocuteurs de la direction de l'éducation et de la formation rencontrés à la Commission européenne ont souligné la méconnaissance par toutes les universités européennes des possibilités ouvertes par ces fonds, dont l'utilisation, il convient néanmoins de le signaler, se révèle complexe.

▪ **Un fonctionnement selon un modèle économique simple mais qui doit demeurer incitatif pour les composantes et les laboratoires**

L'activité de formation continue au sein des universités fonctionne selon un modèle économique assez simple :

- des recettes provenant de l'État, des Régions (subvention ou appels d'offres), des OPCA, des entreprises, plus rarement de Pôle emploi, des particuliers ;
- des moyens mis à disposition par l'université (quelques ETP, des locaux et leur maintenance...);
- des charges de personnel (enseignants et enseignants-chercheurs (EC) sur leur temps de service, ou en heures complémentaires, vacances extérieures, ETP propres au service de formation continue – SFC) ;
- des charges de fonctionnement diverses (restauration des stagiaires, déplacements et hébergement de certains intervenants, photocopies, envois, publicité, etc.) ;
- des charges spécifiques à certaines formations en particulier scientifiques ou technologiques ou en langues.

La mission a toutefois observé que ce modèle correspond à des réalités très différentes selon que :

- le service de formation continue conduit principalement des actions de promotion sociale financées en grande partie par des fonds publics (Régions) ou bien qu'il a développé une approche plus commerciale auprès des différents clients potentiels de l'université ;
- le système de comptabilité de l'université est plus ou moins élaboré et permet une approche fidèle des coûts réellement engagés par chaque action de formation continue.

À l'issue de la comparaison des différents modèles, la mission constate que l'activité de formation continue contribue durablement à la création des ressources propres pour l'université lorsque les conditions suivantes sont remplies :

- la mise en œuvre d'une action de formation n'est engagée que si celle-ci est jugée « rentable », c'est-à-dire qu'avec le nombre minimum d'étudiants requis, les recettes et les charges de la formation sont en équilibre (« point mort »)⁷⁹ ;
- l'ensemble des coûts d'une action de formation sont pris en compte (calcul dit « à coûts complets »), ce qui implique de définir les charges liées à l'utilisation des moyens généraux de l'université (fluides, bâtiments, etc.) et bien entendu du SFC ;

⁷⁹ Bien entendu, l'objectif des universités est généralement que les formations dégagent un excédent de recettes, mais certaines considérations (action de promotion sociale, action dont les recettes s'accroîtront dans le temps, action fortement demandée par un client dont les autres actions sont excédentaires, demandes particulières d'un enseignant-chercheur..) peuvent conduire à ouvrir une formation non excédentaire, dès lors que celle-ci atteint bien un point mort.

- les fonds de la formation professionnelle sont consacrés à des dépenses liées à la formation professionnelle. Cette règle est impérative et strictement contrôlée par les DIRECCTE.

Toutefois, il convient de prêter attention à trois points sensibles :

- Les « frais de gestion »

Pour couvrir l'ensemble des frais engagés par l'université et le SFC, un prélèvement est effectué sur les recettes des actions de formation, généralement appelé « frais de gestion » (d'environ 20 % de la recette dans l'université prise en exemple) et géré par le SFC. Mais ces frais de gestion ne couvrent pas tous les mêmes réalités. Dans certains cas, ces frais couvrent les coûts engagés par l'ensemble de l'université (bâtiments, fluides, etc.), dans d'autres seulement ceux qui sont assumés par le SFC (vacations, déplacements, hébergement, etc.). Un des modèles vertueux pour parvenir à une véritable gestion « à coûts complets » semble être celui d'une des universités visitées par la mission qui distingue deux types de prélèvements : d'une part un prélèvement dit « frais de siège », qui prend en compte les charges assumées par l'université pour chaque action et d'autre part les « frais de gestion » du SFC. Cette démarche permet de tenir compte des coûts de structure engagés par l'université et de raisonner ainsi « à coûts complets ».

- La comptabilité analytique

Le calcul de ces frais suppose l'existence à l'université d'une comptabilité analytique précise, permettant d'évaluer le coût des locaux, fluides, etc. affectés aux différentes actions. Rares sont les universités, on l'a dit, qui se sont dotées d'une telle comptabilité. Il est néanmoins possible de calculer des coûts complets même avec une comptabilité analytique sommaire. Il conviendrait que tous les services de formation s'y engagent.

- Excédents ou « reliquats »

À l'issue de chaque action de formation, le solde des recettes et des charges de l'action peut être excédentaire, dégageant ainsi un « reliquat »⁸⁰. De même, à l'issue de l'ensemble de l'exercice du SFC, l'activité globale de formation continue peut-elle s'avérer excédentaire. Dans de très nombreux cas, le SFC reverse ces « reliquats » aux composantes qui contribuent aux actions de formation continue et parfois même au budget général de l'université.

Ainsi, l'une des universités de l'échantillon pratique le reversement de deux reliquats :

- l'excédent propre à l'action de formation, qui est reversé à la composante ;
- l'excédent « global » issu des frais de gestion prélevés par le SFC, versé au budget général de l'université.

⁸⁰ Il convient de noter une modification réglementaire qui ne modifie pas les règles, mais assouplit la gestion financière de l'activité de formation continue : code de l'éducation article R719-57, modifié par le décret n° 2014-604 du 6 juin 2014 – art. 6) : « *L'exercice budgétaire correspond à l'année civile. Les crédits ouverts au titre d'un budget ne créent aucun droit au titre du budget suivant. L'ordonnateur peut toutefois reporter sur l'exercice budgétaire tout ou partie des crédits relatifs aux tranches annuelles non exécutées des programmes pluriannuels d'investissement et des contrats de recherche, d'enseignement, ou de formation continue à exécution pluriannuelle financés par un tiers en cours. Cette décision donne lieu à un budget rectificatif approuvé à l'occasion de la plus prochaine réunion du conseil d'administration* ».

L'affectation de ces « reliquats » pose néanmoins la question du transfert des fonds issus des cotisations perçues au titre de la formation professionnelle. En effet, cette pratique de reversements, rencontrée dans toutes les universités, s'oppose à l'objectif d'affectation de l'ensemble des fonds de la formation professionnelle à des dépenses spécifiquement dédiées à la formation professionnelle (article 11 du décret du 18 octobre 1985, abrogé et repris à l'article D. 714-65 du code de l'éducation). Les composantes et, *a fortiori*, l'ensemble de l'université, effectuent majoritairement des activités de formation initiale. Les fonds ainsi issus des cotisations prévues au titre de la formation professionnelle viennent accroître le budget de l'université, au même titre que les autres ressources propres, sans distinction de ce qui relève de la FPC et de la FI.

En toute rigueur, ces fonds, une fois reversés aux composantes ou au budget général, devraient couvrir les seules dépenses de formation professionnelle. L'on voit bien la difficulté de repérer, dans de tels budgets, ce qui revient à la FPC et à la FI⁸¹.

La question ne se pose pas, dans l'université choisie en exemple, de la même façon pour le premier et pour le second reliquat. Pour le reliquat de l'action, il semble que la DIRECCTE concernée ait accepté qu'il soit reversé aux composantes. Elle aurait estimé, lors d'un contrôle, que ces fonds couvraient les heures de préparation réalisées par les enseignants.

Pour le second reliquat, dit « global », la DIRECCTE n'aurait en revanche pas accepté le reversement au budget général. Le SFC revendique par ailleurs le droit d'employer cet excédent à ses propres dépenses de développement. Cette revendication semble légitime au regard de l'usage des fonds de la formation professionnelle.

Toutefois, dans cette hypothèse, l'incitation de l'université à encourager la formation continue serait très réduite : l'université est incitée à développer la formation continue si celle-ci lui assure des ressources propres, mais si les fonds de la formation professionnelle ne peuvent revenir ni aux composantes, ni au budget général de l'université, une forme essentielle d'incitation disparaît. Elle aurait pour effet de transformer le SFC en une entité économiquement autonome, qui n'apporterait qu'une très faible contribution aux ressources de l'université.

▪ **Les retours sur l'utilisation des financements doivent être améliorés**

Quelle que soit sa vocation (répondre à une demande de promotion sociale ou à une amélioration de compétences professionnelles directes dans le cadre de contrats), une activité de formation continue doit s'équilibrer financièrement, le cas échéant grâce à des contributions ou à des subventions publiques. Les cheminements de ces financements sont très variés : subventions de conseils régionaux (par exemple en Midi-Pyrénées ou en Bretagne), marchés publics (comme en Poitou-Charentes), financements croisés entre Pôle emploi et le conseil régional (comme en Midi-Pyrénées), etc.

Dans tous les cas, ce qui importe est la possibilité, pour les contributeurs, d'évaluer les résultats de leurs investissements. Il semble qu'un consensus se dessine au moins sur deux

⁸¹ On a ainsi rapporté à la mission, pour des dépenses de ce type, des discussions sans fin sur le point de savoir si un congélateur acheté dans un service d'histologie abrite des lamelles destinées à la FI ou à la FC.

critères fondamentaux qui sont ceux de la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) : les formations proposées répondent-elles aux besoins avérés d'un métier et les bénéficiaires des formations sont-ils rapidement parvenus à s'insérer professionnellement ?

Aujourd'hui, les universités comme, souvent, les autres prestataires savent difficilement répondre à ces questions.

Propositions

Recommandation aux pilotes institutionnels

◆ Organiser au niveau national (CPU, autorité de tutelle) un débat de consensus sur la question du lien entre mission de service public et recherche de contrats et de ressources propres qui demeure un sujet sensible et qui constitue un des freins important au développement de la formation continue non qualifiante.

◆ Clarifier les règles de reversement des reliquats de la formation continue. La mission rappelle que l'IGF et l'IGAENR, à l'issue de l'audit mené en 2007, ont proposé que soit abrogé l'article 11 du décret de 1985, décret aujourd'hui abrogé, mais repris dans le code de l'éducation. La mission d'inspection renouvelle cette recommandation et juge nécessaire d'obtenir, à travers une concertation interministérielle, une clarification des règles de reversement des fonds perçus par les établissements d'enseignement supérieur au titre de la formation professionnelle.

Recommandations aux responsables universitaires

◆ Améliorer la comptabilité analytique et la connaissance des coûts complets de l'activité de formation continue (comme initiale).

◆ Mieux identifier le montant des ressources propres générées par l'activité de formation continue.

Deux propositions plus rapidement opérationnelles visent à développer la capacité d'accompagnement par l'administration centrale des universités les moins avancées dans la maîtrise de leurs ressources et des coûts des formations qu'elles dispensent :

◆ Diffuser une fiche-type de coûts complets aux universités les moins avancées en ce domaine (Ce travail de soutien aux services a été annoncé par la DGESIP) ou bien assurer le recensement au sein des universités de celles qui existent dans d'autres services que ceux de FC et les diffuser ;

◆ Établir des conventions-types avec différents partenaires, les entretiens ayant révélé dans certaines universités la faiblesse de l'appui juridique et administratif, dans ce domaine.

4.1.4. *Une offre de formation continue, diplômante et qualifiante, trop frileuse*

- **Développer une offre de formation diplômante plus flexible et modularisable**

- *a) Une offre actuelle de formation continue diplômante qui ne compense pas le déficit de qualification de la population*

En 2011-2012, environ 65 000 diplômes (dont un peu plus de 42 000 diplômes nationaux et 22 000 diplômes universitaires⁸²) ont été délivrés tandis qu'un peu plus de 100 000 stagiaires étaient inscrits cette même année en formation diplômante.

Ce chiffre en légère augmentation d'une année sur l'autre ne compense pas le déficit de qualification que l'on peut relever, en France, au travers des comparaisons internationales.

L'un des freins identifiés par la mission d'inspection, confirmé par la plupart des interlocuteurs rencontrés lors des visites, est celui de l'inachèvement des avancées permises par le LMD.

- *b) Les atouts du LMD insuffisamment utilisés : aller vers plus de flexibilité et de modularisation des formations*

L'organisation des enseignements dans le cadre de ce que l'on appelle désormais communément « le LMD » a modifié l'organisation des études dans un sens plus favorable à la formation continue, favorisant en particulier les modules d'enseignement capitalisables. Une plus grande modularisation de l'offre de formation, l'élaboration éventuelle de parcours diplômants flexibles, l'optimisation possible de ces parcours par le biais de dispositifs de validation des acquis (acquis professionnels de 1985, acquis de l'expérience depuis 2000) constituent autant d'atouts pour un développement de la formation continue et de la FTLV dont les universités pourraient s'emparer.

Les interlocuteurs rencontrés dans les universités sont tous conscients de ces atouts, en particulier pour une meilleure prise en compte des temps de disponibilité des demandeurs de formation. Ils identifient aussi spontanément la modularisation des enseignements comme le vecteur essentiel du développement de la formation continue mais, dans le même temps, soulignent les difficultés et les écueils internes à la construction de ces parcours. L'organisation actuelle des études est, en effet, un frein aux vellétés de réorganisation en ce sens (des formations pas suffisamment corrélées aux compétences visées, le système de compensations des moyennes entre unités, l'organisation des examens, etc.). Il convient d'ajouter une approche des études essentiellement destinée à un public en formation initiale, qui reste très classique et empirique en ce qui concerne la pédagogie à destination d'un public adulte.

⁸² Tous niveaux confondus : de la mise à niveau du socle de compétences (DAEU, de niveau 4 européen) au doctorat (niveau 8 européen).

Le développement de formations diplômantes sous forme modulaire est, en tout état de cause, une demande unanime des prescripteurs et acheteurs de formation continue (Pôle emploi, OPCA, entreprises). La formation modulaire répond en effet à deux préoccupations :

- elle permet de limiter le temps d’absence du salarié hors de son poste de travail ;
- elle permet également d’étaler le financement d’une formation « lourde » (diplôme) sur plusieurs années (allégeant ainsi la charge du financement) ou de rendre possible la succession de financements de nature différente (DIF, CIF, fonds de la région, etc.).

Le principe de la formation modulaire consiste à proposer aux stagiaires le découpage d’un diplôme en plusieurs modules capitalisables, qui, une fois réunis, donnent droit au diplôme, même après plusieurs années. C’est un raisonnement en « unités de valeur » qui sont acquises et validées par le stagiaire au cours de sa vie professionnelle et peuvent s’additionner pour constituer un diplôme⁸³. Si le stagiaire ne valide qu’un ou plusieurs modules, il se forme comme lors d’un stage court non diplômant⁸⁴.

Cette logique correspond bien à la démarche de formation tout au long de la vie et instaure une forte souplesse pour le salarié et l’employeur. En toute rigueur, le module pourrait être obtenu aussi bien en formation que *via* la VAE.

Deux principes doivent présider à la modularisation des formations :

- des modules clairement identifiés et réalisables en un temps court (pas de formation sur l’année) ;
- une validation possible du module en vue d’acquérir le diplôme.

Cette piste semble particulièrement porteuse pour le développement de la formation continue dans l’enseignement supérieur, notamment aussi dans un contexte de resserrement des contraintes budgétaires.

On rappellera, en renvoyant au chapitre III, que la quasi-totalité des pays européens considèrent l’enseignement flexible comme un élément clef de l’éducation et de la formation tout au long de la vie. Des exemples d’initiatives et de politiques de soutien en Europe sont donnés au chapitre III.

⁸³ Le principe de la modularisation peut être adapté soit à un modèle dans lequel l’ensemble des notes des modules se compensent ou un système sans compensation (chaque module devant être obtenu – par exemple avec une note de 10 sur 20 – pour obtenir le diplôme).

⁸⁴ Par exemple, dans une licence professionnelle de GRH, un stagiaire salarié qui n’a pas besoin d’acquérir un diplôme suivra le module « gestion de la paie » lors de la prise d’un nouveau poste, alors que dans la même formation un stagiaire suivra le même module dans le but d’acquérir le diplôme complet sur plusieurs années en capitalisant les modules.

Cette piste a fait l'objet pour le moment de peu de développement dans les universités françaises. L'université de Strasbourg s'est engagée dans cette voie.

Encadré université de Strasbourg

À l'université de Strasbourg, la démarche de modularisation a été pensée dans le cadre d'un programme d'« investissement d'excellence ». Sa systématisation est actuellement en cours. Il existe aujourd'hui une quinzaine de formations modulaires dans le catalogue de l'université, qui en compte une centaine. Les modules sont à la fois :

- validables ;
- capitalisables ;
- découpés pour être également utilisables en tant que stages courts ;
- conçus pour garantir une opérationnalité immédiate dans l'emploi ;
- conçus pour intégrer une part d'enseignement à distance plus ou moins importante.

L'université a accompagné cette démarche de la réalisation d'un « Pass compétences universitaire », document qui recense l'ensemble des modules suivis et validés par le stagiaire.

Toutefois, la démarche modulaire se heurte à différents problèmes qui devront être pris en compte à moyen terme :

- le premier est plutôt une exigence supplémentaire qui s'imposera rapidement aux universités, car dans le cadre des échanges européens, toutes les formations doivent faire l'objet d'une cotation en crédits « ECTS ». Les différents modules ainsi créés devraient donc être transformables en ECTS ;
- la deuxième limite qui semble peser sur la modularisation est la nécessité de garantir à l'étudiant la pérennité du diplôme et du module qu'il a suivi. En effet, si le diplôme dont il a acquis des modules au cours du temps disparaît, le stagiaire ne peut pas obtenir ce dernier. Or, en formation continue, il arrive souvent que des formations soient supprimées parce qu'elles ne trouvent plus de public ou que les besoins socioéconomiques auxquels elles répondaient, ont évolué ;

Propositions

◆ Développer l'offre de formation diplômante organisée en modules, courts, capitalisables, intégrant éventuellement une part d'enseignements à distance.

◆ Prévoir dès la conception des modules, des garanties de pérennisation des modules acquis (éventuellement par identification des conditions de transfert de ces modules, acquis dans la perspective d'un diplôme sanctionnant une formation précise, vers une autre formation de même niveau, si au cours du temps le diplôme initialement poursuivi vient à disparaître).

◆ Envisager les conditions de transformation de ces modules en crédits ECTS.

▪ **S'engager plus volontairement dans la mise en œuvre de formations qualifiantes**

➤ a) *Un indispensable développement des formations courtes qualifiantes*

Au-delà de la formation tout au long de la vie diplômante, les universités peuvent et doivent aussi se positionner en qualité d'opérateurs sur le marché concurrentiel de la formation professionnelle continue non diplômante. On a déjà dit plus haut la difficulté ou les réticences de certaines universités à s'y engager activement.

C'est pourtant aussi l'un de leurs rôles que d'offrir des certifications de qualité, au-delà des diplômes nationaux et répondre aux besoins spécifiques d'élévation des compétences des individus et de revitalisation des entreprises et des territoires.

L'ouverture insuffisante des universités sur le monde professionnel explique sans doute en partie cette frilosité. Les établissements d'enseignement supérieur n'ont manifestement pas pris leur place dans ce marché « *de l'aide au rebond face aux accidents de la vie et aux nécessités de reconversion* », pour reprendre les mots de Patrick Lefas, président de la troisième chambre de la Cour des comptes⁸⁵.

Près de 300 000 stagiaires sont néanmoins accueillis chaque année dans les établissements d'enseignement supérieur (369 000 en 2012) pour y suivre des formations qualifiantes, de courte durée, la plupart du temps sur des programmes co-construits ou en réponse à des appels d'offres d'entreprises, d'organismes, de branches professionnelles ou de collectivités territoriales. Ces chiffres sont atteints grâce à l'action volontaire d'une vingtaine d'universités. Ces formations sont, par ailleurs, plus naturellement développées dans les IUT, les IAE, les universités technologiques⁸⁶ que dans les autres composantes des universités.

Les entretiens menés par la mission ont cependant permis de constater qu'une prise de conscience assez large existe quant à l'impératif que représente l'organisation de ces formations courtes à destination des entreprises, ne serait-ce que pour la source de revenus qu'elles représentent.

L'objectif d'un développement de ces formations, lorsqu'il ne fait pas l'objet d'un rejet de principe, est affiché par la plupart des universités rencontrées qui le poursuivent, de façon parfois artisanale, parfois plus professionnelle fondée sur l'élaboration et la diffusion d'une offre catalogue construite sur des compétences valorisables.

La démarche nécessite cependant une approche marchande et une professionnalisation des équipes qui ne sont pas acquises comme l'ont déjà montré les analyses développées dans les chapitres précédents. Construire des modules de formation à la carte, assurer la promotion de ces formations, offrir des enseignements adaptés, supposent la mobilisation de personnels et de compétences spécifiques dont les établissements doivent encore se doter.

⁸⁵ Audition devant la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, le 12 décembre 2012.

⁸⁶ Le conseil d'administration de l'université technologique de Compiègne, par exemple, vient de valider un plan de développement quantitatif et qualitatif de la formation continue qui, *a contrario*, prévoit de conforter les formations diplômantes en complément de formations qualifiantes déjà bien ancrées.

Propositions

- ◆ **Améliorer l'offre du catalogue de formations**, en lien avec les clients du service de formation continue (branches, entreprises, Pôle Emploi), par la modularisation des formations, l'usage plus intensif de l'enseignement à distance, le développement de stages courts.
- ◆ Actionner un certain nombre de leviers pour faciliter ce développement :
 - *engager avec les branches un travail d'identification des besoins*, des compétences pouvant donner lieu à de nouvelles certifications ;
 - *inscrire les DU pérennes au RNCP*, pour favoriser leur traduction en compétences, garantir leur caractère qualifiant, et améliorer leur lisibilité en direction des publics de la formation professionnelle ;
 - *généraliser l'ouverture du C2I* niveau A et niveau 2 (certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur) aux publics de formation continue ;
 - *ouvrir le CLES* (certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) aux publics de formation continue ;
 - *encourager le développement de centres de bilans de compétences* au sein des universités en lien étroit avec le service de formation continue.

➤ *b) Le lien avec la recherche : un atout à conforter*

Le lien étroit avec la recherche pourrait représenter l'avantage concurrentiel majeur des universités dans la perspective de développement d'une offre de formation de très haute qualité. Elle seule peut permettre de faire accéder les salariés à des connaissances de pointe dans le cadre d'un partenariat étroit entre recherche, valorisation de la recherche et formation continue.

Les premiers entretiens menés par la mission ont mis en évidence le lien malheureusement toujours trop lâche entre les deux domaines, qui demeurent juxtaposés, voire s'ignorent. Ce n'est pourtant qu'à cette condition que les universités pourront donner toute leur place à l'objectif d'un recentrage de la formation continue sur ces programmes de formation continue à haute valeur ajoutée qu'elles ont encore appelé de leurs vœux récemment, lors du colloque sur la formation continue et l'apprentissage organisé par la CPU en novembre 2013.

Les universités, à côté des organismes de recherche, hébergent le plus grand vivier de chercheurs et d'experts parfois reconnus internationalement pour le haut niveau de leur production scientifique. La large palette des recherches menées dans l'ensemble des laboratoires sur le territoire ouvre des perspectives immenses pour peu que les universités s'attachent à les exploiter. Aujourd'hui, pourtant, malgré la qualité de leur recherche, malgré les possibilités offertes par des plateaux techniques de haut niveau, les universités sont encore rarement organisées pour cette activité qui, vraisemblablement, n'apparaît pas spontanément aux chercheurs comme inhérente à leur mission.

Les activités de valorisation de la recherche fondamentale font cependant de plus en plus naturellement partie des activités des laboratoires. Elles devraient, en conséquence, au-delà des dépôts de brevets, au-delà des prestations de recherche effectuées pour les entreprises ou de la contribution à la création d'entreprises, contribuer aussi à la formation des techniciens, des ingénieurs et des cadres aux évolutions technologiques indispensables au développement et à la pérennité de leur activité. Et cela, non seulement au bénéfice des grands groupes avec lesquels les plus volontaires des universités ont établi des liens, mais au bénéfice des PME et des TPE de leur territoire pour lesquelles l'accès à ces ressources des universités est particulièrement difficile.

Ces approches qui peuvent *a priori* sembler concerner uniquement les secteurs technologiques et industriels ont aussi tout leur sens dans d'autres domaines comme la gestion, le management, voire les sciences humaines, comme la mission a pu l'observer très ponctuellement.

Les pôles de compétitivité, mis en place en 2005, devaient être les lieux de rencontre adéquats pour, d'un côté, identifier les besoins en formation continue pointue des entreprises et, de l'autre, les ressources disponibles dans les universités et les laboratoires. Malgré quelques initiatives très intéressantes en ce sens que la mission s'est attachée à observer, les pôles ont globalement peu investi ce qui était pourtant aussi une de leurs missions.

Le cahier des charges des LABEX, IDEX, a contribué à ramener cette question dans les missions obligatoires des universités. La démarche semble avoir un impact, qui reste cependant à concrétiser.

Propositions

◆ **Créer ou conforter le lien entre formation continue et valorisation de la recherche** afin de développer le transfert des résultats de la recherche universitaire vers les entreprises.

◆ **Inscrire le transfert de connaissances et de compétences et leur mise à niveau dans les contrats de recherche** et les contrats de valorisation industriels.

▪ **La validation des acquis : entre réussite qualitative des dispositifs et faiblesse de la mise en œuvre**

➤ *a) La VAE : aller plus loin, quelques pistes*

Comme il a été relevé supra (cf. chapitre III.3.2) l'établissement de systèmes de reconnaissance des acquis de l'expérience s'est généralisé en Europe et les législations nationales ont abordé de diverses manières la reconnaissance et la validation des acquis dans l'enseignement supérieur. Mais rares sont les pays qui ont une pratique de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle conduisant à une équivalence de certification complète de l'enseignement supérieur. En France, de par la loi, tout individu a le droit de faire reconnaître et valider ses acquis de l'expérience par l'établissement de son choix, pour accéder à des programmes d'enseignement supérieur ou pour obtenir tout (singularité et avancée française) ou partie d'un diplôme. On l'a dit (cf. chapitre III), la France est, en

matière de validation des acquis, le « bon élève » européen si l'on s'en tient aux possibilités qu'ouvre à tout individu le système qu'elle a retenu, plus favorable que celui des autres pays.

En dépit de cet environnement juridique favorable, la VAE, après un premier déploiement encourageant, stagne depuis plusieurs années. Cette situation est commune à tous les certificateurs, comme on peut le constater dans le tableau suivant :

Nombre de candidats à la VAE dans les différents ministères certificateurs

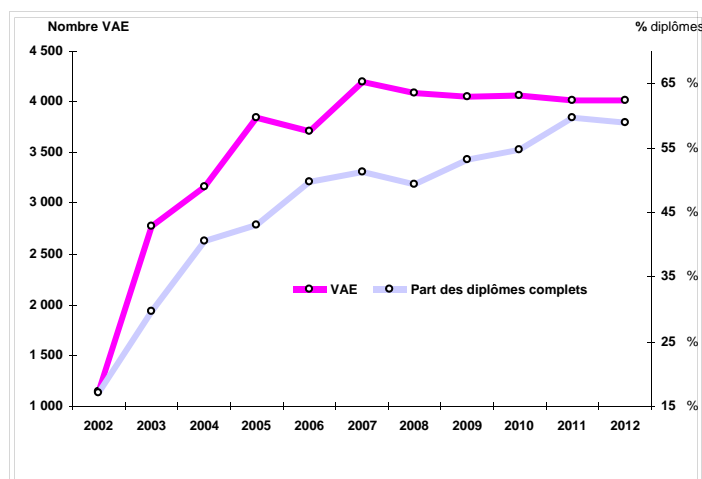
Ministères	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Éducation nationale	21 379	21 967	22 013	22 234	19 914	20 948	20 762
Ens sup et recherche	4 146	4 529	4 309	4 476	4 282	4 324	4 311
Agriculture	351	371	446	522	511	558	470
Santé et affaires sociales	9 219	16 111	13 899	19 504	17 813	17 147	16 087
Emploi	7 426	8 983	6 632	6 743	7 647	6 126	6 276
Défense	53	78	210	331	456	447	216
Culture	nd	1108	1125	154	106	99	499
Mer	nd	64	66	62	73	90	66
Ensemble	42 574	53 211	50 702	56 046	51 002	51 739	48 709

Sources : ministères certificateurs), traitement Dares

Les diplômes de niveau V (CAP et BEP) ou IV (baccalauréat) sont majoritaires : en 2012, 70 % des candidats se positionnent sur ces types de diplômes (proportion stable par rapport à 2011).

Dans ce contexte, le nombre de diplômes délivrés par les universités au titre de la VAE est tout aussi minimaliste :

Évolution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) de 2002 à 2012



2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
1 140	2 780	3 165	3 838	3 705	4 199	4 081	4 055	4 064	4 019	4 016

Source : MENESR DEPP, enquête n° 67

Sur dix ans, entre 2002 et 2012, pour les seules universités, un peu plus de 18 300 diplômes complets ont été délivrés. En 2012, en moyenne, moins de cinquante dossiers ont été examinés dans chaque université. Ce bilan modeste, c'est le moins qu'on puisse dire, n'est pas le résultat d'un comportement malthusien des universités : le taux de réussite aux dossiers présentés est de 93 % en 2012 dont 60 % de diplômes complets (même s'il convient de prendre en compte le fait que, dans de nombreux cas, les entretiens préalables au dépôt de dossier ont permis de dissuader certains candidats dont la demande avait été jugée inadéquate).

Par ailleurs, les bénéficiaires de ces quelques diplômes universitaires sont d'abord ceux qui ont un emploi (85 % des bénéficiaires d'un diplôme en 2012). Et la moitié d'entre eux sont des cadres (47 % en 2012, en augmentation par rapport aux 45 % de 2011). La position des professions intermédiaires se maintient (33 % 2012) tandis que la part des employés est à la baisse (19 % en 2012, 22 % en 2010) et que les ouvriers représentent moins de 1 % des validations, ces deux dernières catégories s'orientant davantage vers les diplômes de l'enseignement secondaire professionnel.

Cette frilosité de la mise en œuvre de la validation comme le manque de candidats, en partie faute de communication suffisante, sont d'autant plus regrettables qu'ils touchent un dispositif presque exclusivement réservé à la formation tout au long de la vie : 5 % seulement des bénéficiaires ont moins de trente ans en 2012, plus de 40 % ont entre quarante et quarante-neuf ans et 17 % ont plus de cinquante ans.

Un des freins observés dans la mise en œuvre de la validation des acquis est la difficulté des universités à gérer des entrées au « fil de l'eau » dans des formations inscrites dans un calendrier universitaire. Cette difficulté s'accroît si le parcours du candidat mobilise plusieurs dispositifs (VAP, présentiel, à distance, etc.). Ainsi un candidat à la validation des acquis qui prend l'attache d'une université au 1^{er} octobre ne peut guère espérer obtenir un diplôme avant, au mieux, six mois en général, voire un an et parfois beaucoup plus. La mise en œuvre de la VAE impose des délais de recevabilité des dossiers souvent longs alors que, dans certaines universités, elle mobilise un nombre relativement important de personnels dédiés à cette gestion.

Dans un précédent rapport⁸⁷, l'IGAENR faisait les observations suivantes :

« Au niveau des établissements d'enseignement supérieur, des difficultés de mobilisation des enseignants-chercheurs commencent à apparaître, ceux historiquement engagés dans la mise en œuvre de la VAP puis de la VAE faisant progressivement valoir leurs droits à la retraite. Le renouvellement chez les jeunes enseignants-chercheurs est chaque jour plus difficile, ce type de mission n'intervenant à aucun moment dans la valorisation de leur carrière alors que, à l'opposé, la montée en puissance des réponses à appel d'offres pour la recherche les mobilise de manière croissante. Par ailleurs, la tradition de la « promotion supérieure du travail » s'éteint avec ces départs, alors que la VAE peut amener l'enseignant à s'interroger sur l'efficacité de la formation initiale. Dans le même temps, le ministère chargé de l'enseignement supérieur ne donne pas de signe fort de son souhait de développement de la VAE, celle-ci n'apparaissant pas dans les éléments déterminant les moyens à attribuer aux établissements. Cette absence

⁸⁷ Rapport IGAENR n° 2011-125, *Le fonctionnement des jurys de VAE*, décembre 2011.

est même parfois vécue comme un signe négatif, car le coût consolidé de mise en œuvre de la certification n'est pas couvert par les droits de VAE demandés au candidat, et l'établissement réalise donc cette mission en prélevant sur ses moyens dévolus à la formation. »

Et parmi les recommandations de ce rapport, l'une d'elles concernait spécifiquement l'enseignement supérieur :

« Recommandation n° 3 : afficher clairement la volonté de développement de la VAE dans l'enseignement supérieur, notamment par une prise en compte de cette dernière, selon des modalités à préciser, dans l'outil d'évaluation des dotations budgétaires SYMPA ».

À l'**Université de Bretagne Occidentale** (UBO), le développement de tous les aspects de la formation professionnelle continue, mais aussi plus largement de l'éducation permanente et plus récemment de l'alternance, est intégré à la stratégie de l'établissement depuis le début des années 2000. Dans son offre de formation, l'UBO met en particulier l'accent sur son dispositif de validation des acquis de l'expérience, porté par les équipes depuis 1998. Chaque année, l'UBO diplôme en moyenne 150 personnes, ce qui fait d'elle la deuxième université de France en matière de validation d'acquis.

➤ *b) La VAP : un dispositif à ne pas oublier*

La VAP, dispositif mis en place en 1985⁸⁸ permet, par l'octroi d'une dispense, la poursuite d'études aux différents niveaux post-baccalauréat pour les candidats qui n'ont pas les titres et diplômes requis pour s'inscrire à une formation. La dispense est accordée par une commission pédagogique au vu des acquis personnels et professionnels des candidats. On peut dire, de façon schématique que la VAE conduit au diplôme alors que la VAP conduit à la formation.

Lorsque la VAE a été créée (2002), beaucoup ont cru qu'elle remplaçait la VAP. Il n'en est rien et le dispositif est toujours opérationnel. Ainsi en 2012, 15 415 dossiers ont été examinés à ce titre par l'ensemble des universités françaises dont les commissions ont rendu 12 124 décisions favorables. En 2010, 16 628 dossiers avaient été examinés pour 11 958 décisions favorables. Ces niveaux sont sensiblement ceux qui existaient avant 2002 : la VAE n'a pas « tué » la VAP.

La VAE, comme la VAP, sont, pour la formation continue, des instruments d'utilité incontestable. Ils répondent à l'attente des publics adultes, ils peuvent être découplés des contraintes calendaires universitaires, ils peuvent permettre et faciliter les reprises d'études en raccourcissant les parcours universitaires par la diplomation totale ou partielle (VAE) ou par la dispense de modules (VAP).

Toutefois si la structuration actuelle, décrite *supra*, des demandeurs de VAE n'évolue pas, l'objectif de développement affiché par le MENESR visant à atteindre 40 000 VAE⁸⁹ ne

⁸⁸ Décret n° 85-906 du 23 août 1985.

⁸⁹ Discours de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche lors de la cérémonie de vœux aux acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche, 21 janvier 2014 au musée du quai Branly.

contribuerait sans doute que faiblement à atteindre l'objectif de 200 000 demandeurs d'emploi s'orientant vers la formation continue.

L'objectif d'un doublement du nombre de VAE plus récemment envisagé par le secrétariat d'État à l'enseignement supérieur est plus réaliste, qui permettrait d'atteindre le chiffre de 8 000 VAE. Les mesures envisagées pour aller dans ce sens sont classiques et sont, pour la plupart, conformes aux recommandations du rapport de l'IGAENR précité.

Propositions

◆ **Augmenter le nombre de candidatures** : engager une campagne de communication et d'information nationale sur la VAE à l'université, ciblée sur les publics prioritaires ;

◆ **Lutter contre la déperdition des candidats** :

- en raccourcissant les délais de recevabilité et de préparation du dossier présenté au jury,
- en simplifiant les dossiers VAE (proposition de l'élaboration d'un dossier type simplifié par le MENESR mis à disposition des universités),
- en prévoyant un entretien pédagogique après la recevabilité administrative du dossier,
- en encourageant la VAE partielle et les compléments de formations plutôt que le découragement.

◆ **Améliorer l'organisation des jurys**

- en introduisant une contrainte de délai pour sa réunion une fois le livret 2 déposé,
- en constituant des viviers élargis d'examineurs, enseignants et professionnels,
- en renforçant les incitations financières pour les professionnels examineurs, fondées sur le temps mobilisé plutôt que sur le nombre de candidats,
- en formant les examineurs.

◆ **Inciter les universités à uniformiser les coûts** des prestations et des dossiers demandés aux candidats à la VAE ;

◆ **Développer les conventions** signées avec les grandes entreprises et les branches pour développer la VAE collective ;

◆ **Intégrer la VAE dans les objectifs stratégiques des universités**, portés par la présidence, au même titre que la FC.

Ces mesures, d'ordre réglementaire, touchant pour l'essentiel le décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 devraient s'accompagner, de la part des universités d'une stratégie de communication permettant l'émergence d'une lisibilité de l'offre universitaire au niveau régional, c'est-à-dire au niveau des services publics régionaux de la formation professionnelle et de l'orientation. Pour rester à ce même niveau de cohérence régionale, les universités, *via*

les COMUE, auraient tout intérêt à se rapprocher des GRETA et des DAVA⁹⁰ afin de pouvoir présenter aux candidats à la validation des acquis un catalogue d'offres répondant aux demandes, s'appuyant sur une mutualisation des ressources des établissements. Cette dernière préconisation s'applique d'ailleurs à l'offre de formation continue universitaire en général.

➤ *c) La VAE : une piste pour la prise en charge des « décrocheurs » universitaires*

Près de 80 000 jeunes quittent chaque année l'enseignement supérieur sans diplôme. Pour ceux-ci, qui ont expérimenté un parcours universitaire s'étant soldé par un échec, les possibilités de reprise d'études ne sauraient s'envisager, au moins à court terme, dès leur sortie de l'université, dans le cadre de formules traditionnelles de formation continue.

La solution la plus pertinente pourrait être celle d'une mobilisation des occasions offertes par la validation des acquis, initiée à l'issue des premières années d'expérience professionnelle de ces jeunes, permettant de valoriser des compétences acquises hors du milieu universitaire.

L'impératif d'amélioration de la communication autour des possibilités ouvertes par la VAE trouve là encore toute sa place.

Proposition

◆ Penser la VAE comme solution de recours à la question des décrocheurs universitaires.

4.1.5. Un vivier d'enseignants et de formateurs restreint

La formation continue en université repose en grande partie sur le vivier des enseignants et des enseignants-chercheurs et sur le potentiel qu'il peut offrir en dehors de la formation initiale. La question de ce vivier et de sa rareté est posée avec force, même dans les universités qui pratiquent une politique volontariste de formation continue, pour ce qui concerne sa nature, sa gestion et sa rémunération.

➤ *a) Un vivier d'enseignants titulaires restreint, des réticences à recourir aux formateurs extérieurs*

De nombreux directeurs de service de formation continue estiment que l'un des freins majeurs au développement de cette activité réside dans l'insuffisance du nombre d'enseignants et d'enseignants-chercheurs :

- soit qu'une demande importante de formation initiale et continue porte sur les mêmes disciplines, avec des taux de pression trop importants pour qu'on puisse la satisfaire ;
- soit que la demande porte sur certaines disciplines de pointe dans lesquelles il est impossible de multiplier le nombre d'enseignants-chercheurs⁹¹ ;

⁹⁰ Dispositif académique de validation des acquis

⁹¹ Il conviendrait, selon la mission, de détailler en fonction des disciplines. Nos audits montrent, par exemple, qu'il existe une surcapacité de production en sciences et technologies allée à une très faible collecte de ressources propres à travers la formation continue. À l'inverse en gestion, les taux d'encadrement sont très tendus, ce qui n'empêche pas les EC de s'investir dans la formation continue.

La mission a pu vérifier l'insuffisance de ce vivier qui, au-delà des raisons avancées ci-dessus, tient aussi largement à la faiblesse du nombre d'enseignants et enseignants-chercheurs intéressés par l'activité de formation continue. La formation continue jouit d'un moindre prestige que la formation initiale dans l'esprit universitaire. Elle n'est pas forcément recherchée pour composer un service d'enseignement et elle reste mal reconnue et mal récompensée dans l'évolution de la carrière. Elle demeure une formation annexe et peu prisee, sauf de « militants » de l'éducation permanente.

Il convient d'y ajouter, une réticence explicite et exprimée de certaines universités à ouvrir leurs portes à des intervenants extérieurs. L'un des directeurs de service de formation continue rencontré a ainsi pu expliquer que : « *sauf à doubler le nombre d'enseignants-chercheurs⁹² dans certaines disciplines très demandées en formation continue (ex : les STIC⁹³), il est impossible de répondre à la demande* ». Le recours aux formateurs extérieurs est ainsi diversement pratiqué. Certaines universités ne font intervenir que leurs enseignants-chercheurs, quitte à refuser une formation si elles manquent des compétences internes requises ; d'autres hésitent à faire appel en nombre à des formateurs extérieurs, disant craindre pour la qualité des formations. Les universités visitées par la mission d'inspection qui ont fait en sorte de développer une offre de formation continue « plus offensive » à destination des entreprises font, pour leur part, plus naturellement appel à des intervenants extérieurs à l'université, toujours, en revanche, sous la responsabilité pédagogique d'un enseignant-chercheur, conformément à l'article D. 714-57 du code de l'éducation (toute action ou groupe d'actions de formation continue a un responsable pédagogique qui est un enseignant ou un chercheur de l'établissement). Dans l'une des universités visitées, le potentiel enseignant repose pour tiers sur les enseignants-chercheurs et pour deux tiers sur des formateurs extérieurs.

L'exercice de la formation continue réclame, en outre, une prise en compte des exigences de reddition de comptes aux financeurs de la formation continue, avec entre autres l'établissement de la réalité de l'assiduité par l'émargement de listes et la fiabilité des comptes rendus financiers.

Des forces existent, selon la mission d'inspection, susceptibles d'abonder le vivier des intervenants. Bien que la solution soit plus délicate à aborder en termes de GRH, la mission ne rejette pas l'idée d'une réflexion à mener sur la situation des enseignants-chercheurs n'assurant plus ou plus guère de recherche (« non publiants » ou « non produisant ») ou, simplement, appartenant à des disciplines fortement encadrées, qui pourraient être incités à s'engager plus avant, à la fois en formation initiale et en formation continue.

Enfin, l'activité extérieure des enseignants-chercheurs en matière de formation continue n'est ni suffisamment connue ni régulée. Certains enseignants-chercheurs, principalement en médecine et en droit, peuvent avoir une forte activité de formation continue mais largement exercée à l'extérieur de leur université. S'il n'est pas illégitime qu'un enseignant-chercheur ayant rempli ses obligations statutaires et, sous réserve qu'il déclare le cumul, exerce en

⁹² Un argument plusieurs fois entendu qui soulève la question de l'adéquation entre le besoin et les ressources enseignantes qu'il s'agisse de formation continue comme de formation initiale : pour reprendre l'exemple des STIC, a-t-on besoin d'enseignants-chercheurs ou plutôt de professeurs agrégés pour assurer des cours du C2i ?

⁹³ Sciences et technologies de l'information et de la communication.

formation continue où il souhaite, il paraît cependant tout aussi légitime que son université puisse lui demander d'exercer au moins pour partie en formation continue au sein de son propre établissement. L'indépendance des enseignants-chercheurs ne devrait pas faire obstacle, selon la mission, à la conclusion d'un accord contractuel entre l'enseignant et son université prévoyant qu'une part minimale de son activité en ce domaine soit assurée pour le compte de l'université.

- *b) Une pédagogie insuffisamment adaptée à un public spécifique, la lente intégration des différentes formes d'enseignement à distance*

Autant que la rareté de la ressource enseignante, son **inadéquation** limite le développement de la formation continue :

- l'université peut, d'une part, comme on l'a vu, ne pas disposer en interne de la ressource enseignante idoine pour proposer une action de formation continue ou pour répondre à un appel d'offres ;
- mais même lorsqu'elle en dispose, cette ressource peut ne pas être adaptée à la formation d'un public adulte. Dans une des universités visitées, la mission a observé une gestion quasi malthusienne consistant à sélectionner les enseignants-chercheurs en ne retenant que ceux dont on estime *a priori* qu'ils sont aptes à communiquer et enseigner avec ce public.

Dans ses conclusions relatives à une stratégie pour l'apprentissage permanent, le conseil de l'Union européenne⁹⁴ relevait que :

« la nature particulière de la formation des adultes exige des enseignants et des formateurs travaillant dans ce domaine qu'ils adoptent une approche philosophique et méthodologique différente. Il est essentiel de disposer d'un secteur de l'éducation pour adultes suffisamment soutenu et efficace si l'on veut qu'il joue pleinement son rôle dans tous les aspects de l'apprentissage permanent ».

Cette approche pédagogique et méthodologique était traduite en recommandations qui restent d'actualité :

« - reconnaître la spécificité du rôle du formateur pour adultes et préciser les attitudes et les compétences ainsi que les connaissances essentielles requises,

« - organiser des cours dans l'enseignement supérieur pour répondre aux besoins des apprenants adultes, en matière de domaine, de contenu, de durée et de méthodologie, et compte tenu des capacités des personnes concernées ».

Cette approche requiert avant tout une adaptation de la pédagogie de l'enseignant à un public adulte, d'autant moins aisée à différencier que des cours mixtes sont souvent organisés, en particulier dans le cadre des formations diplômantes, qui réunissent les publics de formation initiale et continue.

On rappellera à cet égard les recommandations du conseil de l'Europe qui posait comme principe que :

⁹⁴ Conseil du 20 décembre 1996 (97/C 7/02).

« l'existence d'un corps enseignant de qualité, adaptable et ouvert au changement reste l'atout décisif du développement de l'apprentissage permanent. Il est essentiel pour les enseignants que leur formation initiale soit complétée par un programme de préparation bien ciblé, si cela est nécessaire, et soutenue par un accès régulier à un perfectionnement efficace en cours d'emploi⁹⁵ ».

Il faisait à ce propos les recommandations suivantes :

« - garantir l'accès à une formation et à un recyclage de qualité pour les enseignants et les formateurs pour adultes » ;

« - soutenir une politique offrant une formation initiale, une adaptation au poste et une formation de qualité en cours d'emploi pour les enseignants et les formateurs pour adultes » ;

« - prévoir, entre les secteurs de l'éducation, une mobilité professionnelle soutenue par la formation en cours d'emploi ».

Par ailleurs, il existe dans la formation initiale une forte tradition d'enseignement en « présentiel », face aux étudiants. Les enseignants ne sont en général pas familiarisés avec l'enseignement à distance, l'apprentissage mixte (« *blended learning* ») qui mêle face-à-face et cours à distance par informatique (« *e-learning* »), les « *serious games* » ou encore les cours ouverts en ligne (MOOC). Ce nouveau type d'enseignement ne pénètre que très progressivement dans les universités, même en formation initiale. Quoiqu'il n'ait pas fait l'objet d'une étude spécifique de la mission d'inspection, la faiblesse de l'innovation pédagogique, du développement de l'usage de ces nouvelles technologies de l'information (NTIC), qui ne peuvent plus être ignorés dans l'élaboration des parcours de formation, ou des nouveaux modes d'apprentissage, pourtant désormais indispensables à l'accueil et à la formation des publics en formation continue, doit être soulignée. Toutes ces solutions d'enseignement à distance qui ont bénéficié de l'amélioration des débits de transmission des données doivent, chacun en est conscient, favoriser désormais la formation des adultes. Les initiatives se multiplient, mais n'en sont encore qu'à leurs débuts.

Les capacités de la recherche en la matière sont elles-mêmes incriminées : ce constat a été notamment rapporté lors d'un entretien à l'Association des régions de France (ARF) qui a souligné la nécessité pour les financeurs et les opérateurs de formation continue de pouvoir en disposer plus largement.

Ces technologies, au service de la pédagogie, exigent un profond changement des habitudes et des pratiques des stagiaires et des enseignants. Elles exigent aussi une réflexion approfondie sur les nouveaux modèles économiques qu'elles engendreront bientôt. Si elles semblent adaptées à la transmission « sur mesure » des compétences exigées pour une adaptation permanente à l'emploi et permettent de répondre plus aisément à l'exigence de modularité des formations, elles devront faire l'objet de considérations et de recherches particulières en matière de comportements d'apprentissage. L'université se doit d'être un acteur de la recherche en la matière, mais aussi le promoteur de l'innovation pédagogique, à l'instar des universités britanniques à l'origine de ces « classes inversées ».

⁹⁵ *Ibidem.*

**L'enseignement à distance et la formation continue
L'exemple de l'université de Strasbourg (UNISTRA)**

Les trois axes indissociables au développement d'un enseignement à distance (EAD) ont été identifiés et ont fait l'objet d'avancées au sein de l'UNISTRA :

- La pédagogie spécifique du distanciel en formation continue

L'objectif poursuivi par l'UNISTRA est d'apporter une formation de qualité, d'une efficacité au moins égale à une formation organisée à 100 % en présentiel, offrant davantage de souplesse pour l'utilisateur en termes de disponibilité et davantage de facilités d'accès géographique à un enseignement.

L'université refuse de considérer l'EAD simplement comme un moyen d'augmenter la rentabilité de la formation continue.

L'EAD est avant tout, à son sens, un moyen d'amplifier l'offre de formation pour un public plus large avec des exigences nouvelles.

Une part d'enseignement à distance est d'ores et déjà systématiquement intégrée dans le cadre des nouveaux modèles de formation déployés par le SFC de l'université de Strasbourg qui sont modulaires, capitalisables et découpés en compétences liées à l'employabilité. Ils se valident au travers d'un « Pass'Compétences universitaire » ®

- La technologie (plateforme LMS et production de cours)

Une plate-forme, baptisée E-Space, a été développée. Ses différentes fonctionnalités (forum, réunions, espaces collaboratifs, messagerie, chat, indicateurs d'activité, questionnaires d'évaluation,...) sont à la disposition des enseignants. Elle permet une multiplicité de mises en forme pédagogiques, synchrones ou asynchrones. Elle est un outil important en termes de retours financiers.

- Le modèle économique en formation continue

L'université a élaboré un outil d'estimation des coûts et des rémunérations, puis précisé un modèle économique.

En outre, le service de formation continue universitaire s'est doté de la maîtrise de l'ensemble des aspects de production d'un enseignement à distance (plateforme, ingénierie pédagogique, production de ressources, pilotage de parcours et validation). Il vend désormais les services de la plateforme et propose une aide à la production de ressources pédagogiques à plusieurs clients (entreprises ou autres structures de formation) désireux de créer leur propre structure de formation interne, avec l'objectif d'un retour sur investissement des développements effectués par l'université.

➤ *c) Des modalités de rémunération de la formation continue peu incitatives pour les composantes*

La formation continue est très généralement rémunérée en plus du service statutaire, et donc en heures complémentaires. Une étude menée en 2009 auprès d'une douzaine d'universités européennes impliquées dans la formation des adultes a permis de mettre en lumière cette contradiction majeure de l'injonction à ouvrir l'enseignement supérieur aux adultes : cette activité pour les enseignants repose essentiellement sur des heures complémentaires (ou supplémentaires selon des législations). Cette observation est valable pour la France. La mission a régulièrement entendu formuler la demande d'une meilleure prise en compte, dans

le statut et la carrière, de la diversité des activités des enseignants-chercheurs, dont l'activité de formation continue. Elle relaie cette demande pour en faire une recommandation mais souligne qu'il ne lui apparaît pas qu'il s'agisse là de la condition *sine qua non* pour avancer, dans les universités, dans le domaine de la formation continue. D'ailleurs, les universités actives et volontaires en FTLV en font la démonstration.

Les universités méconnaissent ou utilisent peu les dispositifs d'incitation financière (décret du 18 octobre 1985, article 6, décret repris aux articles D. 714-60 et D. 714-61 du code de l'éducation), permettant de rémunérer des formateurs en formation continue au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires. Celles qui les utilisent ponctuellement répugnent à les évoquer (entre 80 et 150 € de l'heure pour des formations à haute valeur ajoutée). Il est certain que l'utilisation de cette marge de manœuvre possible est difficile à utiliser par les responsables de formation continue lorsque des orientations plus générales relevant de la politique de GRH ne sont pas affichées de façon transparente au sein de l'université. Dans les très rares universités où le sujet a été collectivement mis à plat et les procédures précisées, cette opportunité est utilisée assez naturellement pour rémunérer des formateurs dans le cadre de formations pointues de haut niveau. Il conviendrait d'ailleurs d'aller plus loin : le dispositif offert par ces articles est complexe et limitatif. Si l'on veut donner des outils d'incitation plus simples et plus lisibles, il conviendrait de donner la possibilité aux universités, établissements autonomes, de déterminer leur politique de rémunération des heures d'enseignement (sur service ou en heures complémentaires) en formation continue comme en ont la possibilité tous les autres établissements et organismes concurrents.

Comme on l'a vu plus haut (cf. chapitre IV.1.3.3), une disposition du même décret (article 11 du décret du 18 octobre 1985, repris à l'article D. 714-65 du code de l'éducation) interdit de reverser aux composantes, pour leur activité de formation initiale ou de recherche, tout ou partie de sommes dégagées par la formation continue et impose de reverser les reliquats uniquement « *au développement des activités de formation continue au cours des trois exercices suivants* ». Cette disposition s'explique par la nature différente des financeurs : la formation continue tire ses fonds de la contribution obligatoire des entreprises et les conditions de leur emploi diffèrent de celles de la dotation de fonctionnement des universités. Il s'agit pourtant là d'une incitation à la mobilisation des équipes pédagogiques et des chercheurs qui justifierait une négociation avec les partenaires sociaux. Le rapport d'audit IGF / IGAENR de 2007 préconisait un assouplissement des règles relatives à l'utilisation du reliquat de l'activité de formation continue dans la mesure où il lui semblait légitime de développer des dispositifs d'intéressement financier des composantes à mobiliser leurs personnels enseignants en faveur du développement de la formation continue. La mission d'inspection générale, dans le cadre de cette nouvelle mission, réitère la même recommandation.

Propositions

◆ **À court terme : une recommandation d'évolution du cadre réglementaire de la formation continue : utiliser d'avantage les dispositifs d'incitation financière** des enseignants (décret du 18 octobre 1985, article 6, décret repris aux articles D. 714-60 et D. 714-61 du code de l'éducation) permettant de rémunérer des formateurs en FC au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires, aujourd'hui méconnus ou peu utilisés.

◆ **À moyen terme : modifier le dispositif lui-même** en permettant aux universités d'élaborer leur propre dispositif de rémunération des activités de la FC (comme elles peuvent désormais créer leur dispositif d'intéressement).

◆ **Mettre à plat les dispositions du décret du 18 octobre 1985, et en particulier son article 11** (décret repris aux articles D. 714-60 et D. 714-61 du code de l'éducation) interdisant de reverser aux composantes, pour leur activité de formation initiale ou de recherche, tout ou partie de sommes dégagées par la formation continue). Ces dispositions semblent, à la mission, contre-productives si l'on veut inciter les composantes à participer davantage à l'effort de formation continue. Il convient d'identifier une solution assouplissant ces dispositions tout en préservant et sanctuarisant une partie des reliquats pour la seule formation continue.

◆ **Prendre en compte dans la carrière** la diversité des activités des enseignants-chercheurs (dont l'activité de formation continue).

◆ **Installer, au sein des universités, une contractualisation entre la présidence et les enseignants-chercheurs sur l'ensemble des activités de ces derniers**, de façon à la fois à instaurer dans certaines situations un nombre minimal d'heures de formation continue et, de façon générale, assurer une reconnaissance de cette activité (part locale d'avancement des enseignants-chercheurs).

◆ **Recruter, en tant que de besoin, une proportion plus forte de formateurs hors de l'université**, comme l'ont fait les GRETA, les universitaires veillant à l'ingénierie générale de la formation et intervenant dans les parties « académiques » de la formation.

◆ **Prendre en considération les avancées possibles offertes par de l'enseignement à distance** : *blended learning*, recours cours ouverts en ligne (Mooc).

4.2. Les freins liés au pilotage national ou à l'insuffisante implication des universités dans la gouvernance régionale

4.2.1. *Le pilotage par l'État : financement, indicateurs de pilotage et cadre juridique, des évolutions nécessaires*

➤ a) L'intérêt de mesures incitatives financières au développement de la formation continue

Le système actuel de répartition des moyens SYMPA (système de répartition des moyens à la performance et à l'activité) a succédé, en 2009, au système, SAN REMO (système analytique de répartition des moyens), avec l'objectif d'améliorer la mise en perspective des besoins, des objectifs, du budget et en partie de la performance des établissements. Le système SYMPA devrait lui-même, laisser place à un nouveau modèle, d'aide à la décision.

Pour ce qui relève de l'objet de la mission, il convient de souligner que le financement est différent selon que les publics relèvent de la formation initiale (ou de reprise d'études sans financements extérieurs) ou de la formation continue (des adultes relevant d'une convention de formation professionnelle et donc financés par un tiers). Un étudiant en formation initiale ou un adulte en reprise d'étude sans financements extérieurs est pris en compte à 100 % dans la détermination de la charge pédagogique. Un adulte relevant d'une convention professionnelle n'est, quant à lui, pas pris en compte. La situation n'a pas toujours été celle-là. Elle a évolué depuis 2004 :

- avant 2004, un adulte en FC était pris en charge à 50 % dans la détermination de la charge pédagogique ;
- entre 2004 et 2006, seules les charges retenues pour l'encadrement en personnels étaient pondérées à 50 %, tandis que les charges retenues pour la dotation théorique de fonctionnement sont tombées à zéro ;
- depuis 2006, l'adulte en FC n'est plus pris en compte dans les critères déterminant le niveau d'allocation des moyens.

Pourtant, le MENESR demande clairement, dans les contrats eux-mêmes de s'attacher à augmenter leurs ressources propres. Pour ce qui est de la mise en œuvre de la formation continue, les universités sont appelées à s'autofinancer dans la mesure où la FC est génératrice de ressources propres.

L'argument est légitime. Néanmoins, dans un contexte de relance d'une politique publique forte en matière de formation continue, on peut s'interroger sur le paradoxe que représente le fait d'afficher une ambition (la relance, l'exhortation et l'ardente obligation à développer la formation continue et la FTLV, c'est-à-dire ce continuum entre formation initiale et formation continue) et, dans le même temps, de faire le choix de l'ignorer dans le modèle de répartition des moyens.

Dans son rapport d'étape remis au mois de janvier 2014 à la ministre, la mission d'inspection recommandait qu'au minimum, un indicateur de performance soit inscrit dans le futur modèle d'aide à la décision, qui prenne en compte l'investissement des universités en matière de

formation continue. Il semble que la tutelle s'oriente ces derniers mois vers l'introduction d'une forme d'« incitation » à réaliser davantage de formation continue.

La difficulté tiendra néanmoins dans la détermination de l'indicateur le plus pertinent pour soutenir cette politique publique, dans le contexte particulier que le rapport vient de décrire.

Aucun critère simple ne semble en mesure de rendre parfaitement compte de la réalité des efforts d'une université à développer son activité de formation continue :

- le nombre de stagiaires ne tient pas compte du potentiel local de stagiaires et pourrait conduire les universités à surinvestir dans le développement de stages courts qualifiants (même si pour le moment, le risque n'existe guère compte tenu, comme on l'a vu, du faible degré d'investissement de nombreuses universités en ce domaine) ;
- le nombre d'heures-stagiaires est une incitation à développer des formations longues, éventuellement peu innovantes, dont la mission a souligné l'inadaptation aux contraintes des salariés et des demandeurs d'emploi ;
- le chiffre d'affaires ne traduit qu'une partie de l'activité de formation continue et ne valorise pas suffisamment les formations ne générant pas d'excédents dispensées en direction des demandeurs d'emploi ou celles pour lesquelles le salarié en reprise d'études a fait l'objet d'une exonération de droits.

Pour parfaire le modèle, il faudrait, d'ailleurs, en toute rigueur, élaborer un critère complexe, tenant compte d'un ensemble de variables socio-économiques, mais aussi de la taille du marché régional de la formation professionnelle et de la part de l'université dans ce marché (le bassin d'emploi dans lequel elle se situe, la politique des entreprises locales, le niveau de qualification moyen de la population, la politique régionale et d'autres facteurs plus ou moins propices à l'accroissement des ressources en formation continue). *In fine*, la mesure des efforts réalisés par une université pour accroître son activité de formation continue relève sans doute davantage d'une appréciation qualitative que d'un ratio simple.

Pour autant, le pire serait, selon la mission, de ne pas soutenir l'implication des universités dans la FTLV, que ce soit dans le modèle d'aide à la décision – solution que privilégie la mission à condition que modèle théorique d'aide à la décision et allocation réelle des moyens se rapprochent et rendent transparente la prise en compte des critères incitatifs – ou dans le contrat, s'il devait redevenir le levier d'une politique incitative, par le biais de moyens supplémentaires fléchés.

Deux ratios relativement simples et opérationnels lui semblent pouvoir être envisagés dans le cadre du modèle d'aide à la décision :

- l'un, fondé sur la performance actuelle des universités en matière de FTLV, pourrait être celui **du nombre de stagiaires⁹⁶ en formation continue rapporté à l'effectif étudiant total de l'université**. Ce ratio présente l'avantage de tenir

⁹⁶ Stagiaires: salariés, reprises d'études, demandeurs d'emploi, auditeurs inter-âges ou participants aux universités populaires ou ouvertes, etc.) dont il conviendra de déterminer si la qualité des uns ou des autres doit être pondérée, dans le modèle selon les objectifs poursuivis.

compte de la taille de l'université et traduit bien l'effort qu'elle engage pour accroître la part de la formation continue parmi ses activités. Sans revenir à la règle en vigueur avant 2004⁹⁷, ce ratio, exprimé en nombre d'inscrits, pourrait être pris en compte dans l'allocation des moyens d'une université dès lors que celui-ci atteint, selon le degré d'ambition souhaité pour cette politique publique, un taux compris entre 0,30 et 0,50⁹⁸. Le niveau, à déterminer, de prise en charge déclenchée à partir de ce seuil incitatif pourrait éventuellement progresser en même temps que le seuil. Cette règle maintiendrait la justification des ressources complémentaires, mais reconnaîtrait aussi la réalité des dépenses supplémentaires provoquées par un afflux croissant de stagiaires en formation continue ;

- l'autre, davantage inscrit dans une logique d'incitation et de répartition, pourrait être calculé à partir des ressources générées par l'activité de formation continue divisées par le montant de la subvention pour charge de service public accordée à l'université (subvention de l'État).

Propositions

♦ **Reposer la question de la pertinence du choix de ne pas prendre en compte la formation continue dans le cadre du modèle de répartition des moyens des universités (comme c'est aujourd'hui le cas dans le modèle « SYMPA »).**

♦ **Incorporer dans le futur système d'aide à la décision une reconnaissance et une incitation** des universités à la formation continue (la mission se félicite que la DGESIP poursuive actuellement cette voie). La mission privilégie deux ratios possibles :

- un premier ratio, fondé sur la performance actuelle des universités en ce domaine : celui **du nombre de stagiaires en formation continue rapporté à l'effectif étudiant total de l'université qui pourrait être pris en compte** dès lors qu'il atteint un taux compris entre 0,30 à 0,50, selon le degré d'ambition souhaité pour cette politique publique. Le niveau, à déterminer, de prise en charge déclenchée à partir de ce seuil incitatif pourrait éventuellement progresser en même temps que le seuil ;
- un second type de ratio, davantage d'incitation, construit à partir des **ressources générées par l'activité de formation continue divisées par le montant des subventions pour charge de service public accordées à l'université** (subvention État).

➤ *c) L'amélioration indispensable des indicateurs de pilotage de l'activité de formation continue*

Les remontées de données sont assurées par la DEPP qui édite annuellement des tableaux de données relativement complets qui permettent de disposer aujourd'hui, par exemple – ce n'était pas le cas il y a encore quelques années – du chiffre d'affaires de chaque université. En revanche, ces données semblent peu connues et peu utilisées dans les universités comme par

⁹⁷ Selon laquelle un stagiaire en formation continue était pris en compte à hauteur de 50 % de la prise en charge d'un étudiant en formation initiale.

⁹⁸ Le ratio actuel par université est indiqué dans le tableau de l'annexe 8 réalisé par la mission.

l'administration centrale dans la perspective de construction d'une véritable stratégie des établissements d'enseignement supérieur en matière de FC et de FTLV.

Il serait intéressant, en particulier, d'être en mesure d'appréhender le degré d'implication des enseignants et enseignants-chercheurs par grands champs disciplinaires afin d'identifier de façon plus fine les secteurs les plus impliqués dans la formation continue (cf. annexe 11). Il serait instructif de croiser ces données, dans le droit fil des travaux menés récemment par l'IGAENR s'appuyant sur la cartographie économique des activités des établissements, avec les chiffres d'enseignants et d'enseignants-chercheurs exerçant dans ces différentes disciplines en formation initiale. L'analyse permettrait de vérifier l'implication plus ou moins grande, en formation continue, des enseignants des disciplines dans lesquelles existent des marges de manœuvre potentielles en termes d'activité. Les premières observations semblent montrer qu'il n'existe pas nécessairement de lien entre les deux facteurs. L'administration centrale gagnerait à s'engager plus avant dans les croisements de données permettant de répondre à ces interrogations qui pourraient aussi faire l'objet d'une suite de mission.

Propositions

◆ **Améliorer les capacités de remontées et d'analyse des données** relatives à la formation continue. À cet égard, la mission fait sienne la proposition 22 de la CPU.

« Instaurer un groupe de réflexion associant administration centrale du ministère de l'enseignement supérieur, DARES et DEPP afin de :

◆ **Préciser les définitions et les prises en charge relatives aux différentes catégories d'adultes en formation** (l'imprécision donnant lieu à des pratiques hétérogènes sur le territoire).

◆ **Élaborer une batterie d'indicateurs pertinents** pour la *construction* (la mission reprend et adopte le terme employé par la CPU) d'une stratégie des établissements supérieurs dans le domaine de la FC et de la FTLV. »

4.2.2. Vers une plus grande prise en compte des universités dans la gouvernance régionale

Les Régions ont, depuis 2004, compétence en matière de formation professionnelle : en effet, chaque région « définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle ». La loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 a prévu, en outre, dans son article 57, qu'un contrat de plan de développement des formations professionnelles (PRDFP), négocié entre l'État et les Conseils régionaux, détermine les objectifs communs aux différents acteurs sur le territoire régional, pour ce qui est de la formation initiale et de la formation continue. Ce contrat a vocation à permettre un constat, une analyse et des prévisions de développement partagés concernant les besoins en emplois et en compétences de chaque bassin d'emploi. Le PRDF est un puissant levier de coordination des acteurs, qui renforce le rôle du comité de coordination régional emploi formation professionnelle comme instance de concertation (CCREFP).

Les Régions coordonnent l'achat public de formations et offrent aux départements qui le souhaitent la possibilité d'effectuer l'achat public de formation. Concernant plus particulièrement les demandeurs d'emploi, il convient de rappeler que les Régions ont, depuis 2009, la possibilité de signer des conventions spécifiques avec Pôle emploi, notamment sur la formation collective des demandeurs d'emploi. Les services de formation continue ont donc aujourd'hui rarement des liens directs avec Pôle emploi. Ce sont les Régions qui, généralement par le biais d'appels d'offres, effectuent les commandes de formation.

La loi 2014-288 du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle accroît encore la compétence des conseils régionaux en matière de FC dans la mesure où :

- elle institue dans son article 14 une gouvernance interprofessionnelle nationale mais aussi régionale entre les partenaires sociaux représentatifs, appelée à jouer un rôle majeur dans la définition des formations éligibles au compte personnel de formation⁹⁹ ;
- elle simplifie en outre la gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'emploi en procédant à la fusion du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) et du Conseil national de l'emploi (CNE), réunis en un Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (CNEFOP), avec l'objectif d'assurer en matière d'emploi, de formation professionnelle, d'orientation une concertation renforcée entre l'État, les collectivités territoriales, les partenaires sociaux et les autres parties prenantes ;
- elle prévoit également la création de comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (CREFOP), issus de la fusion des CCREFP avec le conseil régional de l'emploi. En leur sein, un bureau réunira l'État, la Région et les partenaires sociaux régionaux. *Il sera le lieu de la concertation renforcée* autour notamment des programmes régionaux de formation des demandeurs d'emploi, du compte personnel de formation ou du financement de l'apprentissage

Les universités n'étaient jusque-là pas représentées *intuitu personae* dans les comités de coordination nationaux ou régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle, ce qu'elles ont vécu comme un frein à leur activité. Leur représentation était assurée par le ministère de l'enseignement supérieur au niveau national et par le recteur au niveau régional (et plus habituellement par son représentant, le DAFCO ou le DAFPIC¹⁰⁰). Toutefois, dans plusieurs régions et académies visitées, le coordonnateur de formation participait de manière informelle au CCREFP. Les observations de terrain ont également montré que, là où les services de formation continue ou les coordonnateurs de formation étaient actifs, des relations bilatérales et interpersonnelles étroites se sont nouées (Bretagne, Midi-Pyrénées, Poitou-Charentes, Champagne-Ardenne) malgré les différences d'appréhension de la

⁹⁹ Projet de loi relatif à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale - Exposé des motifs.

¹⁰⁰ DAFCO : délégué académique à la formation continue, DAFPIC : délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue.

formation continue par les régions, la FC relevant tantôt du vice-président « formation professionnelle », tantôt du VP « recherche », ou encore « éducation ».

Ces contacts privilégiés, mais fragmentaires, ne pouvant se substituer à une organisation et à une animation régionales de la formation continue, la CPU et les universités ont demandé, lors du colloque du 20 novembre 2013¹⁰¹, la « *participation des universités ou des regroupements territoriaux (COMUE, fusions, associations) aux instances régionales de dialogue et de décision en matière de formation professionnelle, notamment aux Comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP)* », ainsi que leur participation « *aux instances de répartition des fonds de la formation professionnelle et de l'apprentissage* » compte tenu « *de leur autonomie* » et « *de leur place en qualité d'opérateurs publics au sein de chaque région* » (proposition n° 15). La mission d'inspection, dans sa note d'étape remise en janvier 2014 à la ministre, a formulé la même recommandation en précisant les conditions permettant qu'elle soit entendue. La loi du 5 mars 2014, ainsi que les projets de décrets en cours de rédaction, n'ont pas fait droit à la demande des universités (voir aussi I.2.3) :

- Le CNFPTVL a demandé, dans sa séance du 13 juin 2014, à inclure la CPU dans les membres du CNEFOP, dont la composition est ainsi fixée par le projet de décret :

Sous-section 2 – Composition :

« **Art. R. 6123-2** – Le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles est composé, outre de son président, des membres suivants, nommés par arrêté du Premier ministre :

« 1° Une personnalité qualifiée en matière d'emploi, de formation et d'orientation professionnelles ;

2° Un député et un sénateur, sur proposition des présidents de leur assemblée respective ;

3° Onze représentants de l'État, dont un représentant du ministre en charge de l'emploi, un représentant du ministre en charge de la formation professionnelle, un représentant du ministre en charge de l'éducation nationale, un représentant du ministre en charge de l'enseignement supérieur, un représentant du ministère en charge de la jeunesse et des sports, un représentant du ministre en charge de l'agriculture, un représentant du ministre, chargé de la santé et des affaires sociales, un représentant du ministre en charge des collectivités territoriales, un représentant du ministre en charge de l'industrie, un représentant du ministère en charge de l'Outre-mer et un représentant du ministre du budget ;

4° Quatorze représentants des régions et des collectivités ultramarines exerçant les compétences dévolues aux conseils régionaux en matière de formation professionnelle, désignés par l'association des régions de France et deux représentants des départements, désignés par l'association des départements de France ;

5° Un représentant de chaque organisation de salariés représentative au plan national et interprofessionnel et un représentant de chaque organisation d'employeurs représentative au plan national et interprofessionnel ou multiprofessionnel, sur proposition de leur organisation respective ;

6° Deux représentants au titre des organisations syndicales intéressées sur proposition de leur organisation respective. Ces organisations sont déterminées par arrêté du ministre en charge de l'emploi et de la formation ;

7° Un représentant pour chaque réseau consulaire ;

8° **Dix représentants des principaux opérateurs de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles.** »

¹⁰¹ Avant donc l'accord national interprofessionnel du 14 décembre, 2013, traduit dans la loi 2014-288 du 5 mars 2014.

Les représentants de l'État mentionnés au 3° ne se prononcent pas sur les textes qu'ils soumettent à l'avis du Conseil.

La participation de la CPU semble ne pouvoir être acquise qu'au titre du 8°. Le détail des opérateurs de formation est ainsi donné dans la suite du projet de décret (avant son examen par le CNPFTLV).

« **Art. R. 6123-4** – Les représentants des directions des opérateurs du champ de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles sont nommés sur proposition de leur organisation respective à raison de :

- 1° Un représentant de pôle emploi ;
- 2° Un représentant de l'association pour l'emploi des cadres créée par l'accord national interprofessionnel du 12 juillet 2011 ;
- 3° Un représentant des missions locales mentionnées à l'article L. 5314-1 ;
- 4° Un représentant des CAP emploi mentionnés à l'article L. 5214-3-1 ;
- 5° Un représentant de l'association de gestion des fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées ;
- 6° Un représentant du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels ;
- 7° Un représentant de l'union nationale pour l'emploi dans l'industrie et le commerce ;
- 8° Un représentant de la commission nationale de la certification professionnelle ;
- 9° Un représentant du centre pour le développement de l'information sur la formation permanente régi par le décret n° 76-302 modifié du 1er mars 1976 ;
- 10° Un représentant de l'office national d'information des enseignements et des professions prévu à l'article D. 313-16 du code de l'éducation. »

Si rien ne s'oppose à l'inscription de membres supplémentaires, la mission relève :

- que les opérateurs de formation ne font pas partie du bureau du CNEFOP (constitué exclusivement de représentants de l'État, de la Région et des organisations professionnelles) ;
 - que les opérateurs retenus sont spécialisés dans l'emploi, la formation professionnelle ou l'orientation, aucun de ces rôles ne caractérisant au premier chef les universités.
- Le projet de décret instituant le CREFOP prévoit, quant à lui la présence des universités parmi ses membres, sous la forme de regroupements, généralement en COMUE, uniquement avec voix consultative.

« **Art. R. 6123-20** – Le comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle est composé, outre le préfet de région et le président du conseil régional, de membres nommés par arrêté du préfet de région :

- 1° six représentants de l'État :
 - a) Le ou les recteurs d'académie ;
 - b) Des représentants des services de l'État désignés par le préfet de région, dont :
 - le directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) ;
 - le directeur régional de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) ;

2° six représentants de la région désignés par le conseil régional ;
 3° des représentants des organisations professionnelles et syndicales sur proposition de leur organisation respective :

- a) un représentant de chaque organisation professionnelle et chaque organisation syndicale représentative au plan national et interprofessionnel, membre du comité paritaire régional pour l'emploi et la formation professionnelle ;
- b) un représentant de chaque organisation représentative au plan national et multiprofessionnel ;
- c) deux représentants des organisations syndicales intéressées. Ces organisations sont déterminées par l'arrêté du ministre en charge de l'emploi et de la formation prévu à l'article R. 6123-2.

4° Un représentant pour chacun des trois réseaux consulaires sur proposition de leur organisation respective.

5° **Des représentants des principaux opérateurs de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles en région s'ils sont représentés sur le territoire dont le président de la ou des communautés d'universités et d'établissements**, le directeur régional de Pôle emploi, le délégué régional de l'association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées ; le représentant régional des Cap Emploi, le directeur du fonds de gestion du congé individuel de formation, le directeur de l'association régionale des missions locales, le délégué en région de l'Association pour l'emploi des cadres mentionné au L. 6111-6, le directeur l'observatoire régional de l'emploi et de la formation professionnelle ainsi que le directeur régional de l'ONISEP.
 Chaque membre du Conseil émet un avis sauf les membres mentionnés au 5° du présent article.

Les membres énumérés au 5° ne participent pas au bureau, ainsi constitué :

« **Art. R. 6123-22.** – Le comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle constitue en un bureau comprenant :

- **Quatre représentants de l'État parmi ceux mentionnés au 1° de l'article R. 6123-19 dont le préfet de région et le directeur régional des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi ;**
- Quatre représentants de la région parmi ceux mentionnés au 2° de l'article R. 6123-19 dont le président du conseil régional ;
- Un représentant de chaque organisation professionnelle et syndicale représentative au plan national et interprofessionnel.

Il peut, le cas échéant, recourir afin d'éclairer sa position à l'expertise de Pôle emploi et de la délégation régionale de l'association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées.

La mission relève que :

- si le ou les recteurs de la région font partie de droit du CREFOP, ils ne sont pas membres de droit du bureau ;
- les membres énumérés au 5°, dont les COMUE, ne font pas partie du bureau, *« formation resserrée des financeurs, disposant de compétences en propre afin de leur permettre de se concerter sur : les listes des formations éligibles au compte personnel de formation et au bénéficiaire de la taxe d'apprentissage, la répartition des fonds de la taxe d'apprentissage non affectés par les entreprises et la*

désignation des opérateurs régionaux du conseil en évolution professionnelle »
(notice explicative du projet de décret) ;

- la question des « principaux » opérateurs, déjà mentionnée au 1.3.2, pourrait entraîner des demandes reconventionnelles de la part d'opérateurs effectuant de plus forts volumes de prestations en FC.

Les regroupements d'universités qui intégreront la compétence « formation continue » dans les compétences mutualisées ou transférées, auront à déterminer la qualité du représentant le plus pertinent au CREFOP. Quel qu'il soit, il semble opportun qu'il puisse s'appuyer sur l'expérience et les travaux respectifs des services de formation continue, d'orientation et d'insertion professionnelle dont il faudrait rapprocher l'action pour une meilleure cohérence.

Il conviendrait également de favoriser une meilleure cohérence régionale. À cet effet, la mission préconise un rapprochement, sous la responsabilité des recteurs, des services de formation universitaires, des délégations académiques à la validation des acquis (DAVA) et des GRETA, sous la forme de rencontres organisées régulièrement au niveau académique.

Enfin, la mission constate qu'au-delà de la diffusion de travaux souvent remarquables en région sur l'état des lieux et la prospective en matière de métiers, il manque toujours un lieu d'information des différents prestataires de formation publics et des décideurs et prestataires publics sur les territoires qui permettrait, dans un contexte qui n'en demeurerait pas moins concurrentiel, de faire connaître les besoins locaux et d'identifier les meilleures réponses à y apporter. Parties prenante des besoins et des projets territoriaux, mieux informées des analyses liées à l'émergence de métiers nouveaux sur le plan national et sur le plan local, les universités seraient mieux à même de préciser et de rationaliser leur offre de formation et de la mettre en cohérence avec l'offre existant au niveau régional.

Propositions

- ◆ Améliorer la cohérence du discours universitaire au sein du CREFOP par rapprochement des compétences et des travaux des services de formation continue, d'orientation et d'insertion professionnelle.
- ◆ Améliorer la cohérence du discours de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur au CREFOP par un rapprochement, sous la responsabilité des recteurs et avec l'aval des présidents d'université, des travaux des services de formation continue universitaires, des GRETA et des DAVA.

5. Réponse aux trois questions de la commande ministérielle et du CIMAP

5.1. Les universités peuvent-elles faire mieux en matière de volume de formation ?

5.1.1. *L'observation des ratios actuels montre des marges de progression raisonnablement imaginables*

Comme indiqué supra (cf. chapitre 2.5), le nombre total de stagiaires peut être évalué, en 2012, à 369 000. Rapporté au nombre d'étudiants la même année (1 470 000), le ratio est de 0,25 étudiant en formation continue pour un étudiant en formation initiale. Ce résultat est, bien sûr, très variable d'une université à l'autre : il évolue de 0,03 à 1,39 comme le met en évidence le tableau comparatif (cf. annexe 9) que la mission s'est attachée à élaborer.

Les chiffres parlent d'eux-mêmes : si l'on appliquait, pour prendre un exemple, les ratios – et les méthodes – d'un établissement visité par la mission, extrêmement actif en ce domaine (cf. le paragraphe suivant) aux universités moins engagées, il serait possible, même si la mission n'ignore pas les différences significatives entre les différents types de composantes et les différentes disciplines, de doubler, voire tripler le nombre de stagiaires accueillis en formation continue.

Une augmentation du ratio à un niveau moyen (0,58) tel que la mission a pu le rencontrer dans cet établissement bien organisé et actif dans le développement de la formation continue pourrait porter théoriquement le nombre de stagiaires¹⁰² à 852 000 soit 480 000 de plus qu'en 2012, ce qui est l'ordre de grandeur affiché de l'objectif par le ministère de l'enseignement supérieur (400 000)¹⁰³. Cette augmentation paraît importante au regard de la progression constatée en dix ans (13 %) puisqu'elle serait de 130 %.

Pour autant, cette évolution n'est pas inenvisageable pour deux raisons : la marge de progression se répartirait sur la presque totalité des universités et, *in fine*, le nombre de stagiaires inscrit dans le segment universitaire de l'enseignement supérieur représenterait encore une part modeste dans le paysage de la formation continue : les universités recevraient 3,5 % des stagiaires contre 1,5 % en 2012 (cf. *supra* chapitre 2.2).

5.1.2. *L'alchimie du succès d'une des composantes d'un établissement universitaire visité par la mission : l'IUT de Lens*

Les explications de la performance de cet IUT sont évidemment multiples, mais leurs effets bénéfiques se cumulent. Il a semblé important de rapporter ici les réponses et solutions apportées par cet IUT à un certain nombre de difficultés très généralement rencontrées dans la mise en œuvre de la formation continue :

¹⁰² Tous stagiaires confondus (salariés, reprises d'études, demandeurs d'emploi, auditeurs des universités inter-âges ou participants aux universités populaires ou ouvertes).

¹⁰³ op cité note 84.

- *la question du temps de l'université qui ne serait pas toujours le temps de la formation continue* : en général, pour les pôles emploi ce temps devrait se limiter à une année, et pour les conseils régionaux à deux années. À Lens, on trouve des formations sur un an, sur deux ans, mais aussi des formations de 300 heures sur six mois et ce sont justement les formations de découverte de l'université permettant aux sans-emploi ou aux non-bacheliers d'en ouvrir la porte ;
- *la question de la formation des enseignants-chercheurs à la pédagogie propre à la formation continue* : les enseignants-chercheurs ne seraient pas formés pour s'adresser à des adultes, à Lens, les stagiaires sont souvent mélangés aux étudiants en formation initiale ;
- *la formation continue n'est pas, pour les enseignants-chercheurs, une obligation de service* : à Lens, c'est une obligation de fait, liée à la proximité des publics.
- *les entreprises ne trouvent pas dans les universités des correspondants au fait de leurs problèmes et susceptibles de répondre à leurs demandes* : à Lens, le professionnalisme du service formation continue est la règle : l'agent chargé de la recherche des entreprises a reçu une formation de base en marketing commercial et bénéficie d'une expérience dans les relations avec les entreprises. Sa responsable directe maîtrise parfaitement les modalités d'établissement des « coûts complets des formations » ;
- *il est parfois difficile de trouver des entreprises acheteuses de formation et des entreprises volontaires* pour recevoir des étudiants en alternance : à Lens, l'IUT s'appuie sur un réseau de 800 entreprises. L'importance du bassin d'emploi compte plus que la taille de l'université ;
- *l'individualisation de la démarche d'accompagnement n'est pas toujours possible* : à Lens tous les demandeurs de formation sont reçus. Cela représente plus d'un millier d'entretiens par an. Et c'est souvent à cette occasion que le candidat à une formation découvre qu'il peut avoir accès à l'université à l'inverse de ce qu'on lui avait expliqué en général. À Lens, ne pas avoir obtenu le baccalauréat n'est pas un obstacle dirimant, c'est seulement un point de départ de la construction du parcours du candidat stagiaire.

D'autres atouts peuvent être soulignés, comme le fait que l'organisation de la formation continue repose sur un service à vocation transversale qui est chargé non seulement de la formation continue mais aussi de l'apprentissage et de l'alternance et, *via* la certification, de l'évaluation. Il n'est pas considéré par les autres services de l'IUT comme une composante concurrente et il intervient à tous les niveaux de l'activité universitaire.

Dans ce contexte favorable des éléments de progression demeurent, qui rejoignent les marges de progrès indispensables dans les autres universités :

- *l'enseignement numérisé n'existe pas*, même comme sujet d'étude. Tout juste est-il évoqué comme une problématique sur le thème du développement des outils de formation à distance ;

- *l'IUT de Lens s'est engagé dans la démarche de VAE mais le volume de validations délivrées chaque année demeure globalement faible.* Même si il délivre, à ce titre, la majorité des diplômes de l'université d'Artois, cela ne représente jamais qu'une cinquantaine de diplôme en 2012 et une vingtaine en 2013 ;
- *l'offre de C2I reste embryonnaire* : 83 délivrés en 2013. Par ailleurs des certifications en langue sont proposées sans résultat apparent ;
- *le lien avec Pôle emploi* : il semblerait que Pôle emploi ne considère pas toujours l'IUT ou l'université comme un cheminement possible pour ses usagers. Cela semble d'autant plus dommageable que les stagiaires rencontrés par la mission insistent sur l'importance, pour eux, de leur passage à Pôle emploi ;
- *le lien avec d'autres partenaires* : si les relations avec le pôle de compétitivité locale sont bonnes, ils sont par contre inexistantes avec la direction régionale de la formation professionnelle comme avec les GRETA et DAVA.

5.1.3. *Quelle stratégie pour les universités ?*

Dans son rapport d'information sur l'évaluation de l'adéquation entre l'offre et les besoins de formation professionnelle du 23 janvier 2014, page 16, le comité d'évaluation de contrôle des politiques publiques formule les observations suivantes :

« L'accès à la formation des publics fragilisés est un enjeu central pour la sécurisation des parcours professionnels. La réduction des inégalités d'accès à la formation devient un objectif en soi, à mesure qu'il est vérifié que les bénéficiaires de la formation sont les salariés les plus qualifiés, déjà diplômés, de moins de cinquante ans et travaillant dans de grandes entreprises car susceptibles de se faire remplacer pendant le temps de la formation. L'étude de ces inégalités a fait prendre conscience du manque d'appétence pour la formation des personnes les moins qualifiées, souvent rebutées par leur expérience scolaire ou victimes de freins divers tels que l'isolement géographique, les contraintes familiales ou encore des problèmes de santé. Elle a mis en lumière un fort besoin d'accompagnement. »

On est là au cœur d'une problématique que doivent résoudre les universités et l'enseignement supérieur : c'est sans doute parce qu'elle ne s'adresse pas de façon adaptée à ces publics que les usagers de la formation professionnelle et de la formation tout au long de la vie se détournent de l'université. Pourtant des pratiques différentes existent comme on vient de voir, par exemple, à l'IUT de l'université d'Artois. S'il ne convient pas de mettre en cause les formations professionnelles de haut niveau qui contribuent au renom des universités comme l'a souligné ce rapport, il convient de ne pas, non plus, laisser perdurer l'étroitesse des voies d'accès à l'université.

La nouvelle loi sur la formation professionnelle, comme indiqué plus haut (chapitre 2.3.2) n'ouvre pas, *a priori*, de dispositions nouvelles favorables au développement de la formation tout au long de la vie dans les universités. Le congé individuel de formation (dont la version initiale issue de la loi du 16 juillet 1971 écartait les titulaires, depuis moins de trois ans, d'un diplôme de l'enseignement supérieur long) avait eu le mérite de poser la formation continue comme moyen de développement personnel et de promotion sociale. Cette particularité avait

été renforcée par la loi 78-754 du 17 juillet 1978 qui avait clarifié les rapports entre le plan de formation relevant de la décision de l'entreprise et le congé de formation, qui répond aux aspirations individuelles. La loi 2014-288 du 5 mars 2014 parachève cette évolution en supprimant le DIF, dépendant de l'accord de l'employeur, et en lui substituant le compte personnel de formation (CPF) attaché à la personne et non plus à une situation professionnelle. Dès lors, il apparaît que l'université dispose de deux axes de développement de sa formation continue : la réponse aux besoins de formation des salariés des entreprises et la réponse à la demande de promotion personnelle. Cette dualité d'objectifs n'est pas nouvelle mais si les universités souhaitent que les bornes posées au contenu des CPF (analysées *supra* : chapitre 1.3.3) ne leur soient pas préjudiciables, elles doivent faire en sorte de ne pas opposer ces objectifs et, au contraire, les rapprocher. Elles doivent faire en sorte également, pour beaucoup d'entre elles, d'être plus actives qu'elles ne le sont aujourd'hui dans la communication de leur offre de formation, sa lisibilité et dans l'assurance de sa qualité. Cette stratégie relève, si l'on considère l'enjeu qui est considérable (trente millions de personnes, de seize ans à leur départ en retraite, sont potentiellement concernés par le CPF) d'une impérieuse nécessité.

5.1.4. Définir et promouvoir un vecteur commun de promotion de la formation continue universitaire : « FCU »

Autre facteur de développement indispensable à l'offre de formation continue des universités, celui de la création d'une marque, d'un vecteur de promotion commun aux universités.

« Pour espérer déployer l'offre de formation, il vous faut trouver une marque, commune aux universités, qui permettra d'en faire la promotion », a spontanément conseillé à la mission un représentant du MEDEF rencontré lors de la visite de l'université de Nice, selon une argumentation que la mission d'inspection partage : la formation continue offerte par les universités demande à être promue, mise en évidence, exposée dans toute sa dimension.

Une recommandation qui rencontre le projet récent porté par la conférence des directeurs des services universitaires de formation continue (CDSUFC), que la mission salue, qui vient précisément de définir un vecteur commun de promotion, sur son site internet : « FCU », porté par un argumentaire parlant : « **la formation continue, la force d'un réseau public** », repris déjà par un bon nombre d'universités, parfois même – et c'est remarquable – de manière interfrontalière (promotion de « FCU Lorraine-Wallonie »). Ce vecteur de promotion est destiné à faciliter et à améliorer l'accès à la gamme des services et des formations offerts.

Au-delà de ce simple, mais indispensable support collectif de promotion, la question peut se poser de l'intérêt d'une marque unique, commune à tous les services de formation continue des universités françaises. Pourrait-elle représenter un atout au service du déploiement de l'offre universitaire ? La mission ne l'estime pas. La marque particulière de chaque université est, d'ores et déjà, pour certaines d'entre elles, un élément de désignation distinctive des formations offertes, le repère identifié de qualités attestées et reconnues par le marché, et notamment par le marché de l'emploi. Elle constitue dans ce cas une garantie. Ce statut se préserve par la constance, ce que certaines universités ont fort bien analysé. Sont ainsi exprimés une valeur, un savoir-faire, une notoriété (une histoire à partager avec Oxford ou Cambridge), une caution, l'appartenance à une communauté prestigieuse qui déterminent le

choix des publics. La marque alors peut jouer un rôle stratégique. La notion de réseau d'anciens en procède explicitement et l'importance de ces réseaux, là où ils existent, favorise en boucle l'attractivité de la formation initiale, mais aussi continue de ces universités.

En revanche, au-delà de la mise en place d'un simple vecteur de promotion commun, il conviendrait, à terme, d'aller **vers la création d'un label reconnu**, déjà en partie acquis, la majorité des services de formation continue étant certifiée qualité (ISO 9000). Un label favoriserait l'attractivité de l'offre de formation universitaire tant, auprès des adultes en formation, que des entreprises auxquelles serait présenté un potentiel de formation et d'adaptation aux besoins agréé.

5.2. Les universités peuvent-elles développer davantage leurs ressources propres ?

La mission a identifié, au fil du rapport, les différents freins à l'augmentation des ressources propres susceptibles d'être générées par l'activité de formation continue. Il semble utile de rassembler ici, sur ce point particulier qui a fait l'objet de la commande du CIMAP, les analyses, les constats et les recommandations formulées de façon éparse au fil des paragraphes.

De puissants leviers permettraient d'y remédier. Ils supposent, toutefois, que soient levées un certain nombre de « frilosités », bien connues des professionnels de la formation continue. L'analyse et les recommandations valent pour les formations diplômantes ou qualifiantes. Les premières demeurent l'atout des universités. Les secondes, cependant, devront être abordées plus naturellement et développées.

5.2.1. *Service public ou activité commerciale : assumer la dualité*

La première de ces frilosités relève de la stratégie même de l'université. En effet, par bien des aspects, les universités semblent hésiter entre deux objectifs :

- d'une part leur mission de service public ou de « formation permanente », qui se traduit notamment par l'accueil des demandeurs d'emploi et par l'exonération de droits accordée aux particuliers qui ont des difficultés de financement de leur formation ;
- d'autre part, une activité susceptible d'être « bénéficiaire » dont les clients sont notamment les entreprises et les OPCA.

Le choix ou l'équilibre entre ces deux logiques conduit les universités, comme la mission a pu le constater, à opter pour des solutions plus ou moins favorables au développement des ressources propres, dictées par l'histoire de l'université, son environnement économique et social, les options de sa présidence ou la tradition du service de formation continue. Ce choix d'orientation, du ressort du conseil d'administration, semble le plus souvent opaque et relève parfois davantage du « discours » que des faits puisque des universités qui ont une démarche plus orientée vers la formation permanente sont parfois aussi celles qui font montre de chiffres d'affaires importants en matière de formation continue. Cet équilibre mériterait donc d'être mis en lumière, là où il reste souvent implicite.

Pour cela, une stratégie claire assortie d'un véritable portage de l'équipe présidentielle est nécessaire. Les universités qui connaissent un chiffre d'affaires important en formation continue l'ont toutes, en tout état de cause, inscrite parmi leurs priorités et recherchent un équilibre entre activité commerciale et mission de service public.

L'exemple de l'université Reims Champagne Ardenne

L'université Reims-Champagne-Ardenne, à côté de l'attention portée aux formations de promotion sociale, manifeste une démarche volontariste, méthodique vis-à-vis du marché. Le SFC déploie tous ses efforts pour être en relation constante avec ses différents partenaires :

- la Région et ses services ;
- certaines branches professionnelles représentées en région : BTP, banques, métallurgie, santé, pharmacie, Ordre des experts comptables, Ordre national des architectes... Dans certains secteurs, la banque par exemple, il importe de s'adapter régulièrement aux attentes spécifiques même si la formation à la carte, sur des effectifs faibles, est difficile à mettre en œuvre. Dans le secteur agricole, on constate des demandes spécifiques, notamment pour ce qui concerne la maintenance.
- les organisations patronales et professionnelles : Medef (l'URCA siège régulièrement dans certaines de ses instances : commission économique du Médef régional), CGPME, etc.
- les OPCA : certains OPCA sont en relations permanentes avec le service.
- AGEFOS PME, ANFH (secteur hospitalier), ADEFIM, OPCALIA, OPCABAIA (banque), OPCAIM (métallurgie). Les OPCA sont des interlocuteurs à connaître et à prospecter. Des parts de marché peuvent être ici gagnées : y imposer une université crédible, efficace, est essentiel pour assurer le développement de l'activité formation. Montrer de plus que l'université peut répondre à des attentes diverses (par exemple, création d'un DU spécifique, négocié avec un OPCA).
- quelques grands opérateurs (SNCF, ERDF, Orange).

Au-delà d'une inscription de pure forme au sein du contrat quinquennal, cet engagement devrait se traduire par des arbitrages favorables de la présidence chaque fois que se posent des questions relatives au développement de l'activité de formation continue (par exemple, libération, quand il existe, du plafond d'heures complémentaires, prise en compte de la formation continue dans les maquettes des diplômes, modularisation des formations, etc.).

Cette stratégie serait déclinée dans l'ensemble des choix de gestion relatifs à la formation continue : organisation du service de formation continue, règles de comptabilité, recrutement et rémunération des intervenants, conception des formations et partenariats.

5.2.2. Un service de formation continue moderne et professionnalisé

L'organisation et les moyens du service de formation continue (SFC) apparaissent comme la première traduction de cette priorité accordée au développement de l'activité de formation continue. De nombreuses réorganisations sont en cours dans les SFC, à la suite des regroupements en communautés universitaires et, à plus forte raison, des fusions d'universités. Les universités doivent pouvoir profiter de ces mouvements pour construire des SFC plus réactifs (plus tournés vers une démarche commerciale et plus ouverts aux acteurs extérieurs à l'université). En particulier, elles doivent favoriser le recrutement de professionnels de la formation continue, aussi bien pour assurer la direction du service de

formation continue (une expérience dans ce domaine, hors de l'université, semble indispensable, notamment pour asseoir sa connaissance des modalités et des sources de financement, des marchés et des acteurs) que pour occuper les nécessaires postes de développeurs, d'apporteurs d'affaires, de spécialistes des appels d'offres et de responsables d'ingénierie de formation.

5.2.3. Des règles comptables plus objectives et plus incitatives

L'un des risques du développement de l'activité de formation continue réside dans l'absence d'évaluation précise des coûts réels des actions engagées. Or, le développement de ressources propres en formation continue ne peut avoir lieu qu'à la condition que les actions dégagent des excédents. Aussi est-il urgent que les universités se dotent d'**une capacité à** connaître avec précision l'ensemble des coûts attachés à une action de formation et à l'ensemble de l'activité de formation continue. Cette comptabilité doit permettre également d'apprécier le montant exact des ressources propres dégagées par la formation continue. Elle devrait notamment passer par l'amélioration du calcul « à coûts complets ».

De même, l'incitation à développer la formation continue dans les universités repose sur la capacité de ces dernières à bénéficier des ressources ainsi dégagées. Or, la rédaction de l'article 11 du décret du 18 octobre 1985, abrogé en 2013 et repris dans le code de l'éducation, ne permet pas le reversement des excédents de la formation professionnelle vers d'autres activités que la formation professionnelle elle-même. Il semble donc utile que soit clarifiée, au niveau interministériel comme au niveau de chaque université, une règle du jeu en matière de reversement de ces excédents en direction des enseignants-chercheurs, des composantes et du budget général de l'université¹⁰⁴.

5.2.4. Une plus grande souplesse dans le recrutement et la rémunération des intervenants

Le développement des ressources propres de l'université passe, comme le montre ce rapport, par une plus grande incitation des intervenants à participer à l'activité de formation continue, que ces intervenants soient enseignants ou enseignants-chercheurs ou extérieurs à l'université.

Or, bien des freins, juridiques, économiques ou plus diffus réduisent cette incitation :

- la rare utilisation, par les universités, des souplesses permises par le décret du 18 octobre 1985, article 6 cette fois ¹⁰⁵ ;
- la réticence de certains acteurs (présidences, directions de certains services de formation continue) à mieux rémunérer les intervenants en formation continue (création d'enseignants « mercenaires », équité entre l'enseignement en formation initiale et la formation continue,) ou à recruter des intervenants extérieurs ;

¹⁰⁴ Décret du 18 octobre 1985, article 11.

¹⁰⁵ Les universités méconnaissent et/ou utilisent peu les dispositifs d'incitation financière (décret du 18 octobre 1985, article 6 décret abrogé en 2013 et repris dans le code de l'éducation), permettant de rémunérer des formateurs en formation continue au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires.

- la concurrence d’organismes extérieurs à l’université, proposant, dans certaines disciplines, des rémunérations plus élevées.

Lever ces freins est pourtant essentiel. Pour cela, l’université devrait se doter de véritables mécanismes d’incitation pour les enseignants-chercheurs :

- à court terme, à travers la prise en compte de la formation continue dans la carrière, l’utilisation des souplesses de l’article 6 du décret de 1985 pour s’approcher du prix du marché, la flexibilité dans la délivrance d’autorisations de cumul et le déblocage du plafond d’heures complémentaires destinées à la formation continue ;
- à moyen terme, en donnant aux universités la possibilité de définir leur propre politique de rémunération des activités de formation continue (sans que la mission juge qu’il s’agisse là d’une condition rédhibitoire au développement plus large à court terme du volume d’activité en FC).

Elle devrait aussi autoriser une plus grande souplesse dans la rémunération des intervenants extérieurs à l’université et des responsables pédagogiques grâce à l’utilisation des outils juridiques existants comme le contrat de sous-traitance.

Enfin, l’université devrait accepter, lorsque le besoin s’en fait sentir, de recruter une proportion plus forte de formateurs hors de l’université, les universitaires veillant à l’ingénierie générale de la formation et intervenant dans les parties « académiques » de la formation.

5.2.5. Une offre de formation davantage « orientée-client »

L’amélioration du catalogue de formations, en lien avec les clients du SFC (branches, entreprises, Pôle Emploi), est également une absolue nécessité (qu’il s’agisse d’ailleurs de développer les ressources propres de l’université ou de répondre à la demande publique comme la formation de demandeurs d’emploi). Cette transformation de l’offre, le rapport l’a montré, passe par la modularisation des formations, l’usage plus intensif de l’enseignement à distance et le développement de stages courts.

L’exemple de l’université de Strasbourg

L’université de Strasbourg a particulièrement su adapter son offre de formation aux besoins des entreprises. Elle propose un très vaste catalogue de formations courtes, conçues avec les entreprises ou les associations professionnelles, et – pour une partie d’entre elles – découpables en modules validés. Elle a développé un « nouveau modèle de formation » qui combine modularisation des diplômes, gestion individualisée des parcours de formation et enseignement à distance. Elle est particulièrement bien insérée dans les réseaux socio-économiques de la région Alsace, notamment grâce à sa présence active au sein de la maison de l’emploi. Elle communique fortement sur son offre, notamment dans la presse locale. Elle accueille 9 000 stagiaires par an et réalise un chiffre d’affaire de neuf millions d’euros.

5.2.6. *Le développement de partenariats avec des acteurs extérieurs à l'université*

Le développement de partenariats avec des acteurs extérieurs à l'université est sans doute le point sur lequel la mission a observé le plus de frilosité. Par partenariats, on entend ici des opérations dans lesquelles l'université garde la main sur l'ingénierie et effectue la formation avec un autre organisme. Il peut s'agir d'un organisme de formation privé, d'un partenaire institutionnel (autorité éducative étrangère) ou d'un client désireux d'associer ses propres intervenants ou ses spécialistes d'ingénierie de formation à la création et à la réalisation des formations.

Pour les universités, cette solution peut représenter une ouverture certaine vers de nouveaux marchés. En effet, bien des organismes souhaiteraient pouvoir s'associer avec elles pour développer des programmes de haut niveau (en lien avec l'activité de recherche), notamment des formations diplômantes. Souvent, ces organismes savent capter le public de ce type de formation, grâce à leurs relations privilégiées avec les entreprises ou les branches. En outre, le partenariat est la modalité la plus courante des opérations menées à l'étranger.

Les universités, sauf exception, sont réticentes à cette logique, craignant de ne pas maîtriser l'ensemble du processus, d'être progressivement dépossédées de la formation et d'y perdre l'âme du service public. Le risque est réel, particulièrement aigu pour les formations diplômantes. Il ne doit pourtant pas conduire à ignorer toutes les opportunités, à condition d'en maîtriser les risques.

5.2.7. *L'internationalisation de la formation continue des universités*

La mission a relevé le caractère particulièrement local des marchés de formation continue des universités. Rares sont celles qui ont une activité internationale en ce domaine. Lorsqu'elle existe, cette dernière est concentrée dans les universités parisiennes, à forte visibilité internationale de longue date.

Pourtant, d'importants gisements d'activité semblent pouvoir être captés hors des frontières. La demande internationale est forte tant de la part des grands émergents que de pays d'Afrique francophone, voire des pays du golfe Persique, qui souhaitent diversifier leur offre de formation, principalement anglo-saxonne. Le ministère des affaires étrangères a, depuis plusieurs années, identifié ce besoin.

La mission recommande donc que soit renforcée la promotion internationale de la formation continue proposée par les universités.

Cette fonction entre pleinement dans les missions de l'opérateur Campus France. En effet, la loi n° 2010-873 du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État confie à Campus France la mission de « *la valorisation et la promotion à l'étranger du système d'enseignement supérieur et du système de formation professionnelle français* ». Ce dernier établissement, sous tutelle du ministère des affaires étrangères et du ministère chargé de l'enseignement supérieur, n'a pas encore développé son activité dans le domaine de la formation continue. Il pourrait être engagé à se déployer davantage dans cette direction.

La mission recommande donc à la fois :

- **la recherche de partenariats** (notamment des partenariats internationaux qui recèlent sans doute le plus fort potentiel de développement) ;
- **et la vigilance sur le contenu de l'accord conclu avec le partenaire**, qui doit faire mention de différentes garanties d'équilibre entre les deux parties et notamment permettre un contrôle réel de l'université sur la formation, particulièrement pour les formations diplômantes (contrôle des coûts, du recrutement et de l'évaluation, part respective des intervenants de l'université et de l'organisme, répartition des charges et des ressources, délivrance du diplôme, communication). L'utilisation des ressources de l'outil juridique innovant qu'est le « contrat de contrôle pédagogique » est à cet égard très utile.

Le déblocage de tout ou partie de ces préventions est la condition du développement des ressources propres des universités en matière de formation continue. Elle procède d'un fort engagement politique de la part de la présidence et d'une démarche pragmatique dans l'application.

5.2.8. *Un indicateur relatif au montant des ressources propres générées par l'activité de FC pourrait être ajouté aux indicateurs actuels du programme annuel de performance LOLF*

Les indicateurs actuellement pris en compte dans le programme annuel de performance mis en place dans le cadre de la loi organique relative aux lois de finances (programme 150, indicateur FTLV 1.3) sont le volume d'heures stagiaires (censé permettre une appréhension de l'offre diplômante comme qualifiante), le nombre de diplômés en FC et le nombre annuel de décisions favorables rendues en VAE. Si l'objectif poursuivi par la politique publique de relance de la FTLV inscrit aussi, entre autres, l'augmentation par les universités des ressources propres générées par cette activité, il conviendrait de prendre en compte de façon explicite cet indicateur et de l'ajouter aux indicateurs précédents.

5.3. Les universités peuvent-elles faire mieux dans l'accueil des demandeurs d'emploi ?

La mission avait également pour objectif d'évaluer la possibilité pour les universités d'accroître dans d'importantes proportions le nombre de demandeurs d'emploi (DE) qu'elles accueillent en formation continue¹⁰⁶.

Les DE en formation au sein des universités (IUT inclus, INP et UT) sont au nombre de 40 022 en 2012 (38 768 en 2011 ; sources : DEPP, 2014).

¹⁰⁶ Le programme annoncé par la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche en janvier 2014 (annexe 4) visait l'atteinte à la rentrée 2014 de deux objectifs ambitieux :

- la formation dans les établissements d'enseignement supérieur, universités et écoles de 200 000 demandeurs d'emplois ou personnels en reconversion (100 000 dès 2014), en utilisant notamment le nouveau « compte personnel de formation » ;
- la mise en place de dispositifs renforcés et encadrés de validations des acquis par l'expérience pour les étudiants ayant abandonné leurs études (les décrocheurs) et qui sont en situation d'emploi salarié.

5.3.1. *La formation professionnelle favorise le retour à l'emploi*¹⁰⁷

De façon générale, la formation professionnelle est un atout pour le retour à l'emploi, particulièrement lorsque les demandeurs d'emploi ont un niveau de qualification élevé, ce qui est le cas du public visé par les universités. Ainsi, un mois après la fin de leur formation¹⁰⁸, 38 % d'entre eux étaient, en 2013, en emploi, 26 % en contrat temporaire¹⁰⁹, 11 % étaient en CDI et 1 % travaillaient à leur compte¹¹⁰.

La probabilité de retrouver un emploi après une formation augmente avec le niveau de qualification du demandeur d'emploi :

Niveau d'études des demandeurs d'emploi et probabilité d'obtention d'un emploi

Niveau d'études du stagiaire	Probabilité d'obtention d'un emploi ou « rapport de risque »
Niveaux V, VI bis et VI (CAP – BEP - BEPC)	Non connu
Niveau IV (bac)	1.03
Niveau III (bac + 2)	1.11
Niveaux I, II et III (bac + 3 ou plus)	1.10

Source : Johanne Aude, Patrick Pommier, *Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer*, **Formations et emploi**, édition 2013.

Par ailleurs, les demandeurs d'emploi ayant suivi une formation professionnelle l'estiment majoritairement utile :

« 25 % des répondants ayant effectué une formation lorsqu'ils étaient privés d'emploi et qui en ont retrouvé un ensuite estiment que les compétences et connaissances qu'ils y ont acquises les ont aidés à être plus performants dans leur travail, 19 % qu'elles ont été utiles pour trouver un travail et 18 % qu'elles leur ont permis d'effectuer de nouvelles tâches¹¹¹. 84 % des chômeurs formés estiment que la formation leur a été bénéfique sur un plan personnel parce qu'elle leur a permis de rencontrer des gens ou d'actualiser leurs connaissances en général¹¹². »

¹⁰⁷ Attention, le présent point présente des données pour l'ensemble des demandeurs d'emploi et non uniquement pour ceux qui sont accueillis dans l'enseignement supérieur, dont la DARES ou la DEPP ne disposent pas.

¹⁰⁸ « Au cours des mois qui suivent la fin de la formation, la proportion de personnes en emploi augmente progressivement. Ainsi, 48 % des stagiaires travaillent trois mois après la fin de la formation, 56 % au bout de six mois et 64 % un an et demi après le stage. La pérennité des emplois occupés se consolide également : la part d'emplois en CDI croît continûment au cours des mois qui suivent la fin de la formation et un an et demi après, elle dépasse légèrement celle des emplois en contrats » – source : Johanne Aude, Patrick Pommier, *Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer*, Formations et emploi, édition 2013.

¹⁰⁹ CDD, contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, contrat aidé ou mission d'intérim.

¹¹⁰ Selon l'enquête sur le devenir de demandeurs d'emploi stagiaires de la formation professionnelle en 2008.

¹¹¹ Dans l'enquête de 2012 sur la formation des adultes.

¹¹² *Ib idem*.

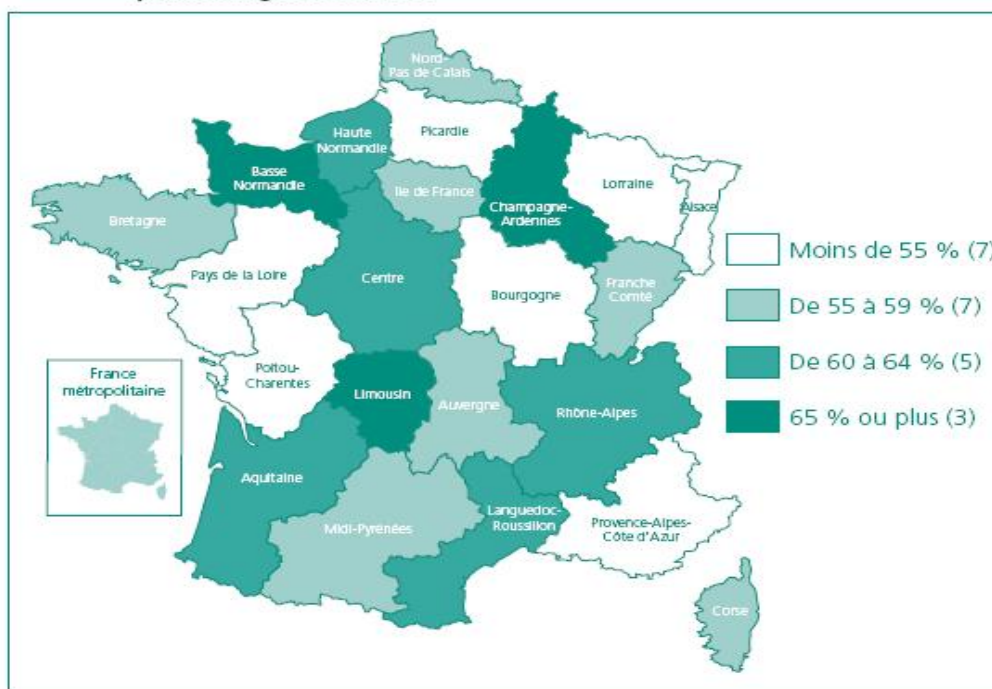
5.3.2. *Les régions assument la majorité du financement des formations des demandeurs d'emploi*¹¹³

La formation professionnelle des demandeurs d'emploi est financée principalement par quatre acteurs : les régions, l'État, Pôle emploi et les organismes paritaires collecteurs agréés (Opcv)¹¹⁴. Le financement des formations couvre les coûts pédagogiques et, le cas échéant, la rémunération des stagiaires. Certains financeurs comme les régions, Pôle emploi ou l'État financent à la fois des rémunérations et des coûts pédagogiques, d'autres ne financent que la rémunération.

En 2011, les régions ont financé les coûts pédagogiques de 57 % des stages¹¹⁶. Pôle emploi a financé 20 % des stages, l'État 9 % tandis que les autres financements ont été assurés par les stagiaires eux-mêmes (5 %), des OPCA et des OPACIF (6 %), l'AGEFIPH ou des collectivités territoriales autres que les régions (3 %)¹¹⁷.

Carte 1 • Part des formations de demandeurs d'emploi financées par les régions en 2011

Carte 1 • **Part des formations de demandeurs d'emploi financées par les régions en 2011**



Lecture : en 2011, le conseil régional d'Ile-de-France a financé 55 % des stages destinés aux demandeurs d'emploi de sa région.

Champ : personnes sans emploi ayant débuté un stage en 2011.

in : *La formation professionnelle des demandeurs d'emploi en 2011 : baisse de 4 % des entrées en formation*, Dares analyses, n° 027, avril 2013

¹¹³ Le présent point présente des données pour l'ensemble des demandeurs d'emploi et non uniquement pour ceux qui sont accueillis dans l'enseignement supérieur, dont la DARES ou la DEPP ne disposent pas.

¹¹⁴ D'autres financeurs interviennent également, notamment l'association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (Agefiph).

¹¹⁵ Depuis 2009, par l'intermédiaire du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels.

¹¹⁶ Leurs actions ont été, pour 52 % d'entre elles, destinées aux jeunes en insertion.

¹¹⁷ La formation professionnelle des demandeurs d'emploi en 2011 : baisse de 4 % des entrées en formation, Dares analyses, n° 027, avril 2013.

Mais la part de l'État et de Pôle emploi tend progressivement à diminuer et la loi de 2014 a pris acte de cette évolution en supprimant les dernières sources de financement de la formation professionnelle gérées par l'État ainsi que le développe le chapitre I de ce rapport.

5.3.3. Dans les prochaines années, les financements de la formation continue des demandeurs d'emploi de l'enseignement supérieur vont se raréfier

Les Conseils régionaux que la mission a rencontrés ont tous fait part d'une double volonté :

- d'une part, maîtriser les ressources allouées à la formation des demandeurs d'emploi ;
- d'autre part, accorder une priorité aux demandeurs d'emploi des plus bas niveaux de qualification, ce qui confirme leur relatif désengagement de l'enseignement supérieur en général¹¹⁸.#

Bien que la mission ne dispose pas de données exhaustives sur l'ensemble des régions, elle a fait le constat d'une relative unanimité sur ce point, qui n'a pas été démentie par l'association des régions de France.

De même, Pôle Emploi s'est récemment fixé comme objectif de rendre prioritaires les publics les moins qualifiés. La ligne directrice du projet « Pôle emploi 2015 » (cf. annexe 8) consiste essentiellement à « *faire plus pour ceux qui ont le plus besoin* », centrant ainsi l'attention sur les DE les moins qualifiés. Travaillant le plus souvent en accord avec les priorités de la région, Pôle emploi met partout l'accent sur le financement d'actions de formation en direction des publics les moins qualifiés. Les aides spécifiques qu'il peut mobiliser (« aides individuelles à la formation ») sont trop peu importantes pour financer des formations dans l'enseignement supérieur, jugées plus coûteuses.

Les universités accordent parfois pour les DE des exonérations partielles ou totales de frais pédagogiques. Mais cette facilité ne peut pas être étendue à un très grand nombre de demandeurs d'emploi sans peser considérablement sur leur budget et s'oppose à l'objectif de développement des ressources propres.

Le relatif désengagement de l'ensemble des acteurs à l'égard de la formation des demandeurs d'emploi les plus qualifiés est par ailleurs inscrit en creux dans les objectifs de la loi de 2014 relative à la formation professionnelle¹¹⁹, comme on l'a dit, qui affiche, tout comme les conseils régionaux, une attention particulière portée aux plus bas niveaux de qualifications (IV et V).

¹¹⁸ « Il apparaît que dans treize régions métropolitaines (sur les vingt-et-une renseignées), l'enveloppe "enseignement supérieur" diminue par rapport à 2013 (entre - 67,7% et - 3,13 %). Les montants des budgets varient de 93 M€ en Île-de-France à 1,57 M€ en Poitou-Charentes. S'agissant des crédits d'investissements, le fléchissement des moyens concerne treize régions. Enfin, onze conseils régionaux ont voté une réduction des crédits d'aides aux étudiants (entre - 43,2 % et - 0,3 %) : c'est Rhône-Alpes qui dépense le plus sur ce secteur (19,20 M€) et la Franche-Comté le moins (0,11 M€) ». Source : Treize régions diminuent leurs crédits en faveur de l'enseignement supérieur en 2014, AEF vendredi 23 mai 2014, dépêche n° 477581.

¹¹⁹ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

Ce contexte apparaît donc comme une contrainte de financement forte pour le développement de la formation de demandeurs d'emploi dans l'enseignement supérieur.

5.3.4. *Les modalités de formation à l'université sont peu adaptées aux contraintes des demandeurs d'emploi*

Outre le financement, la formation des demandeurs d'emploi est soumise à des contraintes de souplesse : ils ont notamment besoin de formations intenses et de courte durée. Les acteurs du service public de l'emploi estiment souvent que l'offre des universités est inadaptée à cette contrainte. La modularisation et le développement de stages courts seront une réponse à cette limite.

L'université Lille1 a fait historiquement le choix de mettre l'accent sur la formation permanente et, en particulier, la formation des demandeurs d'emploi qu'elle accueille en nombre depuis plus de quarante ans avec le soutien du conseil régional. Une convention de plus de 2 M€ et un système de chèques formation encadrent et alimentent une activité de formation continue déclinée en formations particulièrement adaptées aux demandeurs d'emploi (formations courtes, denses, en lien avec les besoins économiques, diplômantes).

À l'Université de Bretagne Occidentale (UBO), 33 % des stagiaires en reprise d'études sont des demandeurs d'emploi dont 25 % financement CRB (chèque formation du conseil régional de Bretagne).

5.3.5. *L'augmentation du nombre de demandeurs d'emploi en formation dans les universités paraît difficile*

Bien qu'offrant un véritable atout pour le retour à l'emploi, il semble illusoire d'envisager que les universités connaissent un développement de la formation des demandeurs d'emploi, le financement des régions et de Pôle emploi devant connaître une attrition.

Seul un volontarisme à la hauteur de ses ambitions de la part de l'État permettra d'atteindre l'objectif fixé en janvier 2014, par déploiement de fonds dédiés à cet objectif (sous forme de subventions directes, sous forme de prêts conventionnés par l'État à destination des demandeurs d'emploi susceptibles d'être accueillis au-delà du niveau IV, etc.).

Il n'a pas semblé à la mission que cette évolution ait été envisagée pour le moment.

L'état des lieux dressé par la mission d'inspection à l'issue de ses investigations a montré une nouvelle fois combien les choses peinent à évoluer significativement dans le domaine de la formation tout au long de la vie. Une partie des constats et des questions posées par ce rapport comme certaines des propositions de solution formulées étaient déjà à l'ordre du jour des débats sur la formation continue il y a plus de 30 ans : les « unités capitalisables » étaient déjà proposées par Bertrand Schwartz à la fin des années 70 et mises en œuvre alors à Lille1 et au CNAM. Des emplois « gagés » sur les ressources de la formation continue et des emplois « fléchés » étaient mis en place alors puis supprimés dans les années 1990. La représentation des universités par les seuls DAFCO dans les instances régionales de la formation

professionnelle était abandonnée dans les mêmes années puis remise en place un peu plus tard. L'on parlait déjà de développer « l'ingénierie de formation » avec ses différentes exigences. La relation entre le code de l'éducation et le code du travail sur ces sujets et notamment sur la certification a toujours été complexe. La deuxième loi Delors de juillet 1971 avait pour ambition d'intégrer le dispositif des diplômes de l'éducation nationale dans le système d'homologation par niveaux de qualification (les fameux VI-V bis, V, IV, III, II, I) du code du travail. Les dispositions du texte n'ont jamais été mise en œuvre.

Mais l'état des lieux a aussi montré que quelques universités ont largement progressé en ce domaine. On l'aura compris, les universités, dans leur ensemble, ne manquent pas d'atouts dans le contexte concurrentiel de la formation continue. Des marges de progression existent. Il tient à elles de les conforter.

Tableau récapitulatif des constats, freins et propositions

Frein au développement de la FTLV	Propositions
Des freins au développement de la formation continue et de la FTLV au sein même des universités	
GOUVERNANCE	
<p>1. Le constat général d'une très faible part prise globalement par les universités dans la FC et la FTLV</p> <p>Rapportée aux chiffres globaux d'heures, de chiffre d'affaires, la part des universités représentait en 2011 (derniers chiffres disponibles, DEPP-DARES) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1,96 % du total du chiffre d'affaires (3,13 % pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public ; - 1,43 % du total du nombre de stagiaires formés (1,88 % pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public). - 4,21 % des heures-stagiaires <p><i>nb : dix-neuf universités accueillent 50 % des stagiaires et réalisent plus de 50 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des universités.</i></p>	<p>Rappeler les termes de la loi : les missions des universités sont « la formation initiale et continue tout au long de la vie » (loi du 22 juillet 2013).</p> <p>Fixer un objectif quantitatif de développement de la formation continue à cinq ans dans les contrats ou avenants des contrats.</p>
<p>2. Le constat d'engagements négligés : la charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie de 2008.</p> <p>Signée en 2008 par les universités françaises et la CPU aux côtés de leurs homologues européens, la charte engage les universités sur dix points ambitieux en matière de FTLV.</p>	<p>Rappeler les engagements inscrits dans la charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie que les universités ont signée en 2008 et que les gouvernements ont validée.</p>
<p>3. L'absence de stratégie formalisée dans certaines universités</p> <p>La FTLV, et, plus strictement la formation continue, occupent encore une place résiduelle dans la stratégie de trop nombreuses universités : « l'un des premiers freins au développement de la formation peut tenir très directement au manque de soutien de l'équipe présidentielle », pour reprendre les termes d'un interlocuteur de la mission, responsable de formation continue)</p> <p>La FTLV est peu abordée dans les projets d'établissement ou le contrat d'établissement comme dans le cadre des conseils.</p>	<p>Le rôle d'impulsion des équipes présidentielle est essentiel.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La mission veut voir dans l'implication actuelle de la CPU la confirmation d'une prise de conscience généralisée des équipes présidentielles sur cette question ; ◆ Le soutien de l'équipe présidentielle a vocation à se traduire, non seulement dans l'affichage de la FTLV dans le projet d'établissement, mais dans le cadre d'un soutien direct et opérationnel se traduisant par des orientations fortes, en particulier en matière de gestion et d'utilisation de tous les leviers possibles d'incitation des enseignants et enseignants-chercheurs à s'engager dans la

<p>Plus dirimante, l'absence d'orientations de l'équipe présidentielle en matière d'heures complémentaires, de redistribution des excédents de la FC ou de reconnaissance de l'activité de FC dans les procédures d'avancement local.</p>	<p>formation continue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - libération, pour le secteur de la formation continue, du volant d'heures complémentaires lorsqu'une limitation existe dans l'université ; - prise en compte de l'investissement en FTLV dans la part locale des procédures d'avancement ; - obligation de prise en compte systématique de la formation continue dans les maquettes des diplômes ; - incitation et soutien à la modularisation des formations...
<p style="text-align: center;">FONCTIONNEMENT DES SERVICES</p> <p>4. L'organisation et le fonctionnement des services de formation continue au sein des universités : un modèle perfectible</p> <p>Les universités n'ont pas procédé, pour le moment, à une intégration de toutes les dimensions de la FTLV (FC, VAE, orientation, etc.), condition pourtant indispensable à une réponse coordonnée, cohérente et plus efficace aux besoins des demandeurs de formation.</p> <p>De nouveaux métiers sont indispensables dans la perspective d'un déploiement de la FTLV. Si la plupart des services de formation continue visités se sont dotés de compétences en ingénierie de formation, en revanche, la réflexion sur ces nouveaux métiers, n'en est au mieux qu'à ses prémises, soit faute de sources de financement d'emplois nouveaux, soit faute de réflexion ou de volonté partagée de faire évoluer l'activité de formation continue au-delà de l'activité classiquement mise en œuvre.</p>	<p>Instaurer une forme de guichet unique d'accueil des demandeurs de formation continue, physique ou virtuel en collaboration avec des correspondants en composantes, associant services de formation continue, de VAE, d'orientation, de bilan professionnel le cas échéant, afin de faciliter l'accueil et améliorer l'information sur les dispositifs offerts, les financements possibles, l'orientation la plus pertinente <i>La mission rejoint là la proposition n°27 de la CPU</i> : favoriser le développement de la reprise d'études et de la validation des acquis dans les établissements par la mise en place d'un guichet unique.</p> <p>♦ Identifier puis former ou recruter de nouveaux profils en tant que de besoin. <i>La mission rejoint là aussi la proposition n°29 de la CPU</i> mais élargit les possibilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - en appelant à une prise de conscience sur la nécessité, dans une perspective de déploiement de l'activité de FTLV, d'installation de nouvelles compétences : professionnels du marketing, acheteurs et vendeurs de formation... ; - en n'excluant pas, au-delà des recrutements sur des BAP spécifiques proposés par la CPU, l'hypothèse de recrutements de contractuels de haut niveau dans certaines situations, cette hypothèse supposant que des choix et des orientations relatives à la FC aient été pris au niveau des équipes de direction. - la mission suggère, en outre, qu'une réflexion nationale sur les métiers susceptibles de favoriser le développement de la formation continue et de la FTLV dans les universités soit organisée. Elle pourrait être pilotée par la DGESIP, en lien avec les universités, les collectivités territoriales et les représentants des branches professionnelles et des entreprises

<p>4. Organisation et fonctionnement des services (suite)</p>	<p>♦ Organiser des formations à la gestion des appels d’offres : la mission recommande en particulier que des formations soient organisées à la gestion des appels d’offres, éventuellement par immersion dans les services des conseils régionaux qui, pour certains d’entre eux, ont signalé à la mission leur intérêt pour cette formule. Le manque d’expertise en la matière est, en effet, dans de nombreuses universités, un frein majeur au développement de la FC.</p>
<p style="text-align: center;">RESSOURCES</p> <p>5. La question des ressources : un modèle économique qui reste à préciser</p> <p>Les différentes approches de développement de la formation continue dans les universités entraînent des différences significatives dans les modes de financement des actions mises en œuvre : majorité de subventions dans certaines, majorité de ressources propres issues de la recherche de contrats avec les entreprises ou encore réponse aux appels d’offres. L’opposition à une logique « marchande » de la formation continue est encore prégnante, manifestant une réelle difficulté à intégrer dans une même logique mission de service public et recherche de ressources propres.</p> <p>Ces réticences diverses et le manque de compétences métier au sein des services de formation continue sont assurément un frein majeur au développement de la formation continue.</p> <p>Des marges de progrès existent au sein des universités, en particulier, concernant :</p> <p>l’identification des coûts (directs, indirects, complets) et de la rentabilité des formations dispensées ;</p> <p>la recherche l’identification des différentes sources de financement, l’évaluation du retour sur investissement.</p>	<p><i>Recommandation aux pilotes institutionnels :</i></p> <p>♦ Organiser au niveau national (CPU, autorité de tutelle) un débat de consensus sur la question du lien entre mission de service public et recherche de contrats et de ressources propres qui demeure un sujet sensible et constitue un des freins important au développement de la formation continue non qualifiante.</p> <p>♦ Inciter davantage les universités, dans le cadre du dialogue contractuel, à développer leurs ressources propres. Une incitation au développement de la formation continue, adossée au niveau de leurs ressources propres et inscrite dans le nouveau modèle d’aide à la répartition des moyens, semblerait opportune.</p> <p>♦ Clarifier les règles de reversement des reliquats de la formation continue. La mission rappelle que l’IGF et l’IGAENR, à l’issue d’audit mené en 2007, ont proposé que soit abrogé l’article 11 du décret de 1985, décret aujourd’hui abrogé mais repris dans le Code de l’éducation. La mission d’inspection renouvelle cette recommandation et juge nécessaire d’obtenir, à travers une concertation interministérielle, une clarification des règles de reversement des fonds perçus par les établissements d’enseignement supérieur au titre de la formation professionnelle.</p> <p>♦ Ajouter un indicateur relatif aux ressources propres générées par l’activité de FC aux indicateurs actuellement retenus dans le programme annuel de performance (PAP) LOLF.</p> <p><i>Recommandations aux responsables universitaires :</i></p> <p>♦ Améliorer la comptabilité analytique et la connaissance des coûts complets de l’activité de formation continue (comme initiale).</p> <p>♦ Mieux identifier le montant des ressources propres générées par l’activité de formation continue.</p>

	<p><u>Deux propositions plus rapidement opérationnelles</u> d'accompagnement par l'administration centrale à destination des universités les moins avancées dans la maîtrise de leurs ressources et des coûts des formations dispensées (en rappelant que l'AMUE a déjà réalisé ce travail il y a quelques années) :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Établir une fiche-type de coûts complets (Ce travail de soutien aux services semble être mené actuellement par la DGESIP) ; ◆ Établir des conventions-types avec différents partenaires, les entretiens ayant révélé dans certaines universités la faiblesse de l'appui juridique et administratif, dans ce domaine même si, à terme, une autre réflexion plus large pourrait être menée sur la mutualisation ces compétences au sein des nouveaux regroupements d'universités.
<p style="text-align: center;">L'OFFRE DE FORMATION</p> <p>6. Une offre de formation continue, diplômante et qualifiante, trop frileuse</p> <p>A] L'offre actuelle de formation continue diplômante ne compense pas le déficit de qualification de la population.</p> <p>Les atouts du LMD, qui a modifié l'organisation des études dans un sens plus favorable à la formation continue, favorisant en particulier les modules d'enseignement capitalisables sont insuffisamment utilisés.</p> <p>La plus grande modularisation possible de l'offre de formation, l'élaboration éventuelle de parcours diplômants flexibles, l'optimisation possible de ces parcours par le biais de dispositifs de validation des acquis (VAP, VAE,) constituent autant d'atouts pour un développement de la formation continue et de la FTLV dont les universités pourraient s'emparer.</p> <p>Les acteurs de la FTLV au sein des universités identifient l'atout de la modularisation comme le vecteur essentiel du développement de la formation continue mais, dans le même temps, en soulignent les difficultés et les écueils internes à la construction de ces parcours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Poursuivre dans la voie de création d'une marque, d'un vecteur commun de promotion de la FC a toutes les universités. A terme, créer un label. ◆ Renforcer la promotion internationale de l'offre de formation continue française (vis Campus France) <p style="text-align: center;">Développer une offre de formation diplômante flexible et modularisable</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Développer l'offre de formation diplômante organisée en modules, courts, capitalisables, intégrant éventuellement une part d'enseignements à distance, qui seule permettra d'accueillir les adultes en reprise d'études de manière compatible avec leurs emplois du temps professionnels. <p>À cet égard, la mission ne peut que se féliciter de <i>l'engagement 23 de la CPU</i> qu'elle réitère pour sa part en forme de proposition : « modulariser les formations et développer la mutation pédagogique en s'appuyant notamment sur le numérique afin d'adapter les formations à des parcours plus individualisés parallèlement à un accès à distance aux enseignements facilitant les allers-retours emploi/formation ».</p> <p style="text-align: center;">À cette fin :</p> <p><u>Recommandations aux responsables universitaires :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Prévoir, dès la conception des modules, des garanties de pérennisation des modules acquis (éventuellement par identification des conditions de transfert de ces modules, acquis dans la perspective d'un diplôme sanctionnant une formation précise, vers une autre formation de même niveau, si au cours du temps le diplôme initialement poursuivi vient à disparaître).

Le développement de formations diplômantes sous forme modulaire est, en tout état de cause, une demande unanime des prescripteurs et acheteurs de formation continue (Pôle Emploi, OPCAs, entreprises).

On soulignera que la quasi-totalité des pays européens considère l'enseignement flexible comme un élément clef de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

B] L'engagement récent dans une plus large mise en œuvre de formations qualifiantes

Au-delà de la formation tout au long de la vie diplômante, les universités peuvent et doivent aussi se positionner en qualité d'opérateurs sur le marché concurrentiel de la formation professionnelle continue non diplômante.

Les entretiens menés par la mission ont permis à la fois de constater la pérennité de certaines formes de rétécence comme l'émergence d'une prise de conscience de la nécessité d'organiser ces formations courtes à destination des entreprises.

La démarche nécessite cependant une approche marchande et une professionnalisation des équipes qui ne sont pas acquises.

C] Établir un lien plus étroit entre recherche universitaire et formation continue

Un lien plus étroit avec la recherche représenterait un avantage concurrentiel majeur des universités pour le développement d'une offre de formation à haute valeur ajoutée.

Ce lien demeure aujourd'hui trop lâche. Malgré la qualité de leur recherche et les possibilités offertes par des plateaux techniques de haut niveau, les universités sont encore rarement organisées pour cette activité qui, vraisemblablement, n'apparaît pas spontanément aux chercheurs comme inhérente à leur mission.

Les activités de valorisation de la recherche fondamentale font cependant de plus en plus naturellement partie des activités des laboratoires. Elles devraient, en conséquence, contribuer aussi à la

Recommandations aux pilotes institutionnels :

◆ Envisager les conditions de transformation de ces modules en crédits ECTS.

◆ **Améliorer l'offre du catalogue de formations**, en lien avec les clients du service de formation continue (branches, entreprises, Pôle Emploi, par la modularisation des formations, l'usage plus intensif de l'enseignement à distance, le développement de stages courts...

◆ **Actionner un certain nombre de leviers** pour faciliter ce développement :

- **engager avec les branches un travail d'identification des besoins**, des compétences pouvant donner lieu à de nouvelles certifications ;
- **inscrire les DU au RNCP**, pour favoriser leur traduction en compétence, garantir leur caractère qualifiant, et améliorer leur lisibilité en direction des publics de la formation professionnelle ;
- **généraliser l'ouverture du C2I** niveau A et niveau 2 (certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur) aux publics de formation ;
- **ouvrir le CLES** (certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) aux publics de formation continue ;
- **encourager le développement de centres de bilans de compétences** au sein des universités en lien étroit avec le service de formation continue.

◆ **Créer ou conforter le lien entre formation continue et valorisation de la recherche** afin de développer le transfert des résultats de la recherche universitaire vers les entreprises.

◆ **Inscrire le transfert de connaissances et de compétences et leur mise à jour dans les contrats de recherche** et les contrats de valorisation industriels.

formation des techniciens, des ingénieurs et des cadres aux évolutions technologiques indispensables au développement et à la pérennité de leur activité. Et cela, non seulement au bénéfice des grands groupes avec lesquels les plus volontaires des universités ont établi des liens mais au bénéfice des PME/TPE de leur territoire auxquelles l'accès à ces ressources des universités est particulièrement difficile.

Ces approches qui peuvent *a priori* sembler concerner uniquement les secteurs technologiques et industriels ont aussi tout leur sens dans d'autres domaines comme la gestion, le management, voire les sciences humaines, comme la mission a pu l'observer très ponctuellement.

D] Aller plus loin dans la validation des acquis

La réussite qualitative des dispositifs « à la française » ne peut compenser la frilosité et le déficit dans la mise en œuvre (autour de 4 000 VAE par an depuis dix ans).

Les dispositifs de validation des acquis, susceptibles d'être découplés des contraintes calendaires universitaires et propres à faciliter des reprises d'études par raccourcissement des parcours, sont indispensables à la FTLV.

E] Améliorer la cohérence régionale de l'offre de VAE éducation nationale/enseignement supérieur

♦ **Augmenter le nombre de candidatures** : engager une campagne de communication et d'information nationale sur la VAE à l'université, ciblée sur les publics prioritaires ;

♦ **Lutter contre la déperdition des candidats** :
en raccourcissant les délais de recevabilité et de préparation du dossier présenté au jury ;
en simplifiant les dossiers VAE (proposition de l'élaboration d'un dossier type simplifié par le MESR mis à disposition des universités) ;
en prévoyant un entretien pédagogique après la recevabilité administrative du dossier ;
en encourageant la VAE partielle et les compléments de formation plutôt que le découragement. ;

♦ **Améliorer l'organisation des jurys** :
en introduisant une contrainte de délai pour sa réunion une fois le livret 2 déposé ;
en constituant des viviers élargis d'examineurs, enseignants et professionnels ;
en renforçant les incitations financières pour les professionnels examinateurs, fondées sur le temps mobilisé plutôt que sur le nombre de candidats ;
en formant les examinateurs.

♦ **Développer les conventions signées avec les grandes entreprises et les branches** pour développer la VAE collective ;

♦ **Intégrer la VAE dans les objectifs stratégiques des universités**, portés par la présidence, au même titre que la FC, dans un avenant aux contrats.

♦ **Penser la VAE comme solution de recours à la question des décrocheurs universitaires.**

♦ Au-delà des mesures, d'ordre réglementaire, **élaborer dans les universités une stratégie de communication** permettant l'émergence d'une visibilité de l'offre universitaire de VAE au niveau régional, c'est-à-dire au niveau des services publics régionaux de la formation professionnelle et de l'orientation. ♦

7. Les modalités du recours au potentiel enseignant : un des freins majeurs

La formation continue en université repose sur le vivier des enseignants-chercheurs et sur le potentiel qu'il peut offrir en dehors de la formation initiale. La question de ce vivier est posée avec force, même dans les universités qui pratiquent une politique volontariste de formation continue, pour ce qui concerne sa nature, sa gestion et sa rémunération.

Autant que la rareté de la ressource enseignante, son inadéquation éventuelle limite le développement de la formation continue :

Les modalités de rémunération de la formation continue demeurent trop peu incitatives. Les universités méconnaissent ou utilisent peu les dispositifs d'incitation financière (décret du 18 octobre 1985, article 6 décret abrogé en 2013 et repris dans le code de l'éducation), permettant de rémunérer des formateurs en formation continue au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires.

L'interdiction de reversement des excédents budgétaires aux composantes pour leur activité de formation initiale ou de recherche est également un frein à l'implication plus grande d'enseignants-chercheurs dans la formation continue.

Ouvrir la question des dispositifs d'incitation financière (décret du 18 octobre 1985, article 6, décret abrogé et repris dans le Code de l'éducation) permettant de rémunérer des formateurs en FC au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires susceptibles d'être utilisés de façon légitime, aujourd'hui méconnus ou peu utilisés.

Mettre à plat les dispositions du décret du 18 octobre 1985, et en particulier son article 11, décret abrogé et repris dans le Code de l'éducation, interdisant de reverser aux composantes, pour leur activité de FI ou de recherche, tout ou partie de sommes dégagées par la formation continue qui semble à la mission contre-productif si l'on veut inciter les composantes à participer davantage à l'effort de formation continue (*la mission réitère ici l'une des recommandations déjà exprimée dans le rapport d'audit IGF/IGAENR sur la FC de 2007*).

Prendre en compte dans la carrière la diversité des activités des enseignants-chercheurs (dont l'activité de formation continue), d'abord dans la part locale des avancements revenant aux universités

Conforter les initiatives visant à installer, au sein des universités, une contractualisation entre la présidence et les enseignants-chercheurs sur l'ensemble de leurs activités, de façon à la fois à instaurer dans certaines situations un nombre minimal d'heures de formation continue et assurer une reconnaissance de cette activité.

Réduire les réticences à recruter une proportion plus forte de formateurs hors de l'université, comme l'ont fait les GRETA, les universitaires veillant à l'ingénierie générale de la formation et intervenant dans les parties « académiques » de la formation.

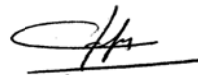
Avancer dans l'intégration des avancées possibles offertes par l'enseignement à distance, le *blended learning*, le recours aux Mooc.

Des freins liés au pilotage national ou à l'insuffisante implication des universités dans la gouvernance régionale	
LE PILOTAGE PAR L'ÉTAT : DES ÉVOLUTIONS NECESSAIRES	
<p>8. Des règles nationales d'allocation budgétaire qui peuvent interroger</p> <p>Le discours de la tutelle aux universités est, dans les contrats d'établissements, celui d'une demande d'augmentation des ressources propres, les universités étant, en ce domaine, appelées à s'autofinancer.</p> <p>Le modèle de répartition des moyens, « SYMPA », aujourd'hui n'intègre aucune pondération positive des moyens destinés à la formation continue. La mission d'inspection s'interroge sur la pertinence du choix actuel de prendre en compte d'aucune façon la formation continue dans le cadre de modèle de répartition tandis qu'une politique publique ambitieuse de relance est affichée.</p>	<p>♦ Intégrer dans le futur système d'aide à la décision une reconnaissance et une incitation des universités à la formation continue (la mission se félicite que la DGESIP poursuive actuellement cette voie). La mission privilégie deux ratios possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un premier ratio possible, fondé sur la performance actuelle des universités en ce domaine : celui du nombre de stagiaires en formation continue rapporté à l'effectif étudiant total de l'université qui pourrait être pris en compte dans le modèle de répartition des moyens d'une université dès lors qu'il atteint 0.30 à 0.50, selon le degré d'ambition souhaité pour cette politique publique. Le niveau, à déterminer, de prise en charge déclenchée à partir de ce seuil incitatif pourrait éventuellement progresser en même temps que le seuil ; - un second type de ratio, davantage d'incitation, construit à partir des ressources générées par l'activité de formation continue divisées par le montant des subventions pour charge de service public accordées à l'université (subvention État).
<p>9. Un suivi de l'activité de formation continue perfectible</p> <p>(La nécessité de disposer d'indicateurs plus fins pour un pilotage plus stratégique)</p>	<p>♦ Améliorer les capacités de remontées et d'analyse des données relatives à la formation continue.</p> <p>À cet égard, la mission fait sienne la proposition 22 de la CPU.</p> <p>♦ Instaurer un groupe de réflexion associant administration centrale du ministère de l'enseignement supérieur, DARES et DEPP afin de :</p> <p><i>Préciser les définitions et les prises en charge</i> relatives aux différentes catégories d'adultes en formation (l'imprécision donnant lieu à des pratiques hétérogènes sur le territoire).</p> <p><i>Élaborer une batterie d'indicateurs pertinents</i> pour la <i>construction</i> (la mission reprend et adopte le terme employé par la CPU) d'une stratégie des établissements supérieurs dans le domaine de la FC et de la FTLV</p>
UNIVERSITÉS ET RÉGIONS	
<p>11. Préciser et améliorer l'implication des universités dans la gouvernance régionale</p> <p>Les universités n'étaient pas représentées <i>intuitu personae</i> dans les comités de coordination nationaux ou régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle, leur représentation étant assurée par le recteur au niveau régional (et plus habituellement par</p>	<p>♦ Améliorer la cohérence du discours universitaire au sein du CREFOP par rapprochement des compétences et des travaux des services de formation continue, d'orientation et d'insertion professionnelle.</p> <p>♦ Améliorer la cohérence du discours de l'éducation</p>

<p>son représentant, le DAFCO ou le DAFPIC). La CPU et les universités ont réclamé la « <i>participation des universités ou des regroupements territoriaux (CUE, fusions, associations) aux instances régionales de dialogue et de décision en matière de formation professionnelle</i>, ». La mission d'inspection a relayé ces demandes dans son rapport d'étape remis à la ministre en janvier 2014.</p> <p>Le projet de décret instituant le CREFOP prévoit la présence des universités parmi ses membres, dans la configuration des nouveaux regroupements, avec voix consultative.</p> <p>Il manque, selon la mission, pour une plus grande cohérence régionale :</p> <p>un rapprochement à organiser, sous la responsabilité des regroupements d'universités, entre services de formation continue, d'orientation et d'insertion professionnelle ;</p> <p>un rapprochement, à organiser, sous la responsabilité des recteurs et des présidents de regroupements universitaires, entre les SFC, DAVA et GRETA.</p>	<p>nationale et de l'enseignement supérieur au CREFOP par un rapprochement, sous la responsabilité des recteurs, en lien avec les présidents, responsables de regroupements d'universités, des travaux des services de formation continue universitaires, des GRETA et des DAVA (réunions régulières).</p>
--	--



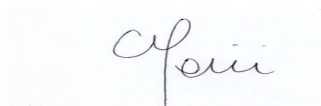
Christine SZYMANKIEWICZ



Martine CAFFIN-RAVIER



Martine CARAGLIO



Christine GAVINI-CHEVET



Pascal-Raphaël AMBROGI



Henry PRADEAUX

Annexes

Annexe 1 : Projet de lettre de mission (courriel du 16 octobre 2013).....	121
Annexe 2 : Note de cadrage de la mission.....	123
Annexe 3 : Relevé de décisions du CIMAP du 18 décembre 2013.....	129
Annexe 4 : Discours de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche lors de la cérémonie des vœux, janvier 2014	131
Annexe 5 : Questionnaire diffusé aux universités visitées par la mission d'Inspection générale	133
Annexe 6 : Chronologie des textes et textes relatifs au financement de l'apprentissage	136
Annexe 7 : Différences entre CIF et DIF	143
Annexe 8 : Orientations « Pôle emploi 2015 ».....	144
Annexe 9 : Ratio formation initiale formation continue pour chaque université et effets d'un ratio porté à 0,58	146
Annexe 10 : Fiches pays (Allemagne, Danemark, Finlande, Pays-Bas)	149
Annexe 11 : Volume de l'activité de formation continue par champs disciplinaire ..	169
Annexe 12 : Liste des personnes rencontrées.....	173

Projet de lettre de mission (courriel du 16 octobre 2013)



Paris le

Cabinet de la
Ministre

Le Directeur de Cabinet

à

n°

Monsieur le Chef du service de l'Inspection
générale de l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche

Affaire suivie par
Jean-Baptiste
Prévost,
Conseiller relations
enseignement
supérieur et emploi

Objet : la contribution des universités à la formation tout au long de la vie

Références :

Téléphone
01 55 55...
Fax
01 55 55...
Mél.secretariat.jeanba
ptisteprevost@recher
che.gouv.fr

Au moment où le gouvernement engage une réflexion d'ampleur sur la réforme de la formation professionnelle et s'apprête à présenter un projet de loi au début de l'année 2014, il paraît nécessaire de dresser un bilan de la contribution des universités à la formation tout au long de la vie (FTLV) et de réfléchir aux perspectives d'évolution qui leur permettraient de prendre toute leur place dans ce domaine.

1 rue Descartes -
75231 Paris cedex 05

La loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche a réaffirmé cette mission des universités et a inscrit expressément la formation initiale et continue *tout au long de la vie* comme étant une des missions du service public de l'enseignement supérieur (article L 123-3 du Code de l'éducation).

Si la formation continue organisée par les universités poursuit régulièrement sa croissance depuis plusieurs années, il n'en reste pas moins que la « part de marché » qu'elle représente demeure réduite si l'on prend en compte l'ensemble des actions mises en œuvre chaque année par les organismes publics et privés. Par ailleurs, certaines catégories de demandeurs potentiels de formation demeurent éloignées de l'université qu'elles peinent à identifier comme l'un des acteurs possible de leur formation continue (demandeurs d'emploi, salariés peu diplômés antérieurement en formation initiale ou salariés peu qualifiés, issus notamment des TPE-PME...).

Je vous demande, en conséquence, de diligenter une mission qui aura pour objet d'établir un état des lieux de la situation et des pratiques en matière de FTLV dans un nombre significatif d'universités dont je vous laisse le soin de constituer l'échantillon. Je vous demande, par ailleurs, au regard de vos observations, d'identifier les marges de progrès possibles et, singulièrement,



2 / 2

les quelques innovations de rupture qui permettraient aux universités de s'engager plus loin dans cette mission, de développer l'accueil de tous les publics et de contribuer, ce faisant, à hauteur de leur expertise, à améliorer la compétitivité des entreprises.

Je vous demande, en particulier, d'observer en particulier :

- le niveau d'intégration de la FTLV dans les stratégies d'établissements, VAE incluse, et les modes d'organisation internes mis en place pour y parvenir ;
- les relations nouées avec le monde économique pour déterminer les besoins et les moyens d'y répondre ;
- les relations avec les conseils régionaux, acteurs essentiels de la formation professionnelle ;
- l'ouverture à de nouveaux publics ;
- les contraintes éventuelles, internes ou externes, susceptibles de freiner l'effort d'universités volontaires en la matière.

Je vous remercie de me faire parvenir votre rapport pour la fin du mois de mars 2014.

Dans l'intervalle, je vous demande de me communiquer vos premiers constats avant la fin de l'année 2013. Sans qu'il soit question d'un pré-rapport, il conviendrait que vous me fassiez part de vos observations de terrain, des initiatives qui auront retenu votre attention et des contraintes ou difficultés pesant éventuellement sur l'organisation de la FTLV dans les universités, en particulier celles qui nécessiteraient des mesures d'ordre législatif.

Note de cadrage de la mission

NOTRE DE CADRAGE

Novembre 2013

CONTRIBUTION À LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LES UNIVERSITÉS

I. CONTEXTE, OBJET, PERIMETRE DE LA MISSION

1.1 Le contexte de la mission

Au moment où le gouvernement engage une réflexion d'ampleur sur la réforme de la formation professionnelle et s'apprête à présenter un projet de loi au début de l'année 2014, il paraît nécessaire, à partir du bilan de la contribution des universités à la formation tout au long de la vie (FTLV), de réfléchir aux perspectives d'évolution qui leur permettraient de prendre toute leur place en ce domaine.

La loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche a réaffirmé cette mission des universités et a inscrit expressément la formation initiale et continue *tout au long de la vie* comme étant une des missions du service public de l'enseignement supérieur (article L 123-3 du Code de l'éducation).

La formation continue organisée par les universités poursuit régulièrement sa croissance depuis plusieurs années. Il n'en reste pas moins que le volume d'activité global demeure réduit si on le met en perspective avec celui de l'ensemble des actions réalisées chaque année par les organismes publics et privés (environ 4%). En outre, certaines catégories de demandeurs potentiels de formation demeurent trop éloignées de l'université qu'elles peinent à identifier comme l'un des acteurs possible de leur formation continue (demandeurs d'emploi, salariés peu diplômés ou peu qualifiés, issus notamment des TPE-PME...).

1.2 L'objet de la mission

La mission a pour objet d'établir un état des lieux rapide de la situation et des pratiques en matière de FTLV dans un nombre significatif d'universités dont il lui est laissé le soin de déterminer l'échantillon.

Elle précisera, lors de ses visites dans les universités, le constat chiffré disponible nationalement (PAPESR), relatif à leur volume d'activité en ce domaine.

Elle s'attachera, en particulier, à observer :

- le niveau d'intégration de la FTLV dans les stratégies d'établissements, VAE incluse ainsi qu'apprentissage, et les modes d'organisation internes mis en place pour y parvenir ;
- les relations nouées avec le monde économique pour déterminer les besoins et les moyens d'y répondre ;
- les relations avec les conseils régionaux, acteurs essentiels de la formation professionnelle ;
- la volonté d'ouverture à de nouveaux publics ;
- les contraintes éventuelles, internes ou externes, susceptibles de freiner l'effort d'universités volontaires en la matière (ce point sera observé très précisément), en particulier celles qui nécessiteraient des mesures d'ordre législatif.

La mission identifiera et rapportera les initiatives intéressantes ayant retenu son attention.

Elle veillera, par ailleurs, au regard de ses observations, à identifier les marges de progrès possibles et, singulièrement, les quelques innovations de rupture qui permettraient aux universités de s'engager plus loin dans cette mission, de développer l'accueil de tous les publics et de contribuer, à hauteur de leur expertise, à l'amélioration des compétences professionnelles des individus et de la compétitivité des entreprises.

1.3 Périmètre de la mission

Le périmètre de la mission est précisé ainsi qu'il suit :

Concernant le type d'établissements

Les observations de la mission sont circonscrites aux seules universités (dont elle observera l'action respective des services communs de formation continue et de toutes les composantes : IUT, IAE, écoles d'ingénieurs intégrées, UFR de différentes disciplines...).

Concernant le périmètre des activités liées à la FTLV

Les observations de la mission porteront sur l'ensemble des actions susceptibles d'être mises en œuvre par les universités dans leur volonté de participer à la formation tout au long de la vie. Ainsi, en particulier, les actions mises en œuvre dans le cadre de validations d'acquis de l'expérience ainsi que les possibilités de formation par le biais de l'apprentissage feront l'objet de ses observations.

La mission s'intéresse autant :

- à l'objectif de promotion sociale lié à la FTLV ;
- qu'à la contribution des universités à l'amélioration de la compétitivité des entreprises ;
- ainsi qu'à l'objectif économique de développement de la formation continue.

Concernant le périmètre géographique

Concernant les universités qui seront visitées, la mission procédera par échantillonnage.

Des éléments de comparaison internationale seront pris en compte. Compte tenu du temps alloué à la mission, il ne saurait être question pour elle d'effectuer un état des lieux des pratiques dans l'ensemble des pays européens. En revanche, une prise de contact sera assurée avec la Commission européenne et l'Association européenne des universités (EUA). Un ou deux déplacements à Bruxelles seront prévus. Un lien sera également établi avec la mission confiée en septembre dernier au recteur Christian Forestier auxquels quatre ministres ont demandé d'identifier les domaines dans lesquels l'expertise française en matière d'enseignement (scolaire et supérieur) et de formations professionnelle continue est particulièrement reconnue à l'étranger ainsi que les initiatives propres à ces domaines (dont celui de la FTLV qui intéresse la mission) dont la France gagnerait à s'inspirer.

II. NATURE DES INVESTIGATIONS

La mission s'inscrit dans la suite d'une série de notes et de rapports déjà réalisés par l'inspection générale elle-même ou par d'autres (autres inspections générales, Sénat, Assemblée nationale...). Une recension de ces précédentes analyses sera effectuée.

Cependant, la valeur ajoutée des inspections générales en matière d'évaluation tenant, en particulier, à son pouvoir d'investigations sur pièces et sur place, la mission s'attachera à rencontrer en administration centrale, au sein de différentes instances nationales et dans les universités les interlocuteurs les plus pertinents sur cette question :

- *rencontres en administration centrale* : DGESIP (directrice, chef du service de la stratégie et de l'insertion professionnelle, sous-directeur de l'allocation des moyens, chef du département de la stratégie de la formation et de l'emploi), DEPP ;
- *rencontres dans les universités* : présidents d'université, vice-présidents chargés, en tout ou partie, de la formation professionnelle tout au long de la vie, directeurs de services de formation continue des universités, responsables de services d'orientation, responsables de services d'insertion professionnelle, éventuellement pôles recherche et valorisation, SAIC...;

- *rencontre au sein des conseils régionaux* (Bretagne, Pays de Loire, Aquitaine..., en lien avec l'échantillon d'universités déterminé par la mission) avec les vice-présidents formation professionnelle et/ou recherche ;
- *rencontres avec les partenaires des universités en ce domaine* : partenaires économiques (IUMM, branches professionnelles), pôles de compétitivité, pôles emploi...
- *rencontres avec les responsables d'instances concernées par le sujet* : CPU, Conférence des directeurs de services universitaires de formation continue des universités (CDSUFCU), Assemblée des directeurs d'IUT (ADIUT), Conférence des directeurs de sécoles françaises d'ingénieurs (CDEFI), Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), AFPA, **Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV)**...

III. ORGANISATION DE LA MISSION ET METHODOLOGIE

3.1. Composition de l'équipe

Cette mission, inscrite au programme annuel de travail des inspections générales, est assurée par les inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche suivants :

Christine Szymankiewicz, pilote de la mission

Christine Gavini-Chevet ;

Martine Caffin-Ravier ;

Martine Caraglio ;

Pascal-Raphaël Ambrogi ;

Henry Pradeaux

3.2. Expérimentation du dispositif de « référent » de mission

La mission s'inscrit parmi les six missions appelées à expérimenter le dispositif de « référent de mission » mis en œuvre par l'IGAENR cette année à l'issue de réflexions menées lors du séminaire de rentrée. Le référent de la mission est Jean-François Cervel, choisi pour sa connaissance du sujet.

Trois étapes du travail de la mission donnent en particulier lieu à une rencontre :

- l'élaboration de la note de cadrage ;
- un point d'étape de la mi-décembre ;
- les premiers travaux d'élaboration du rapport ;

La première version du rapport qui sera remise aux relecteurs habituels (coordonnateur supérieur-recherche et chef de groupe du pilote) sera également communiquée au référent.

3.3. Cadre méthodologique retenu

Les entretiens et les rencontres se dérouleront selon une grille d'enquête élaborée par le groupe de mission (communiquée en partie aux universités). Chaque rencontre et chaque déplacement donneront lieu à la fois à un relevé de conclusions immédiat et à un compte rendu, écrit et exhaustif.

3.4. Échantillon d'universités

Les investigations se feront à partir d'un échantillon d'universités (IUT compris) jugé représentatif :

Première vague (novembre/décembre) : universités de, Brest, Lille 1, Poitiers, Reims, Strasbourg, Toulouse 1, IUT de l'université Paris-Descartes (Paris 5).

Seconde vague (janvier, début février) : universités Bordeaux 1, Chambéry Savoie, Grenoble 2 Pierre Mendès-France, Lorraine, Nantes, Nice Sophia Antipolis, Paris7 – Denis Diderot, Perpignan ainsi que les IUT d'Aix-Marseille (site d'Aix) et de Lens.

3.5. Date de fin de mission et planning prévisionnel

Le rapport est attendu par la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la fin du mois de mars 2014. Un point d'étape est demandé avant la fin de l'année 2013.

La mission se déroulera en respectant le calendrier de travail suivant :

Calendrier de travail général

- 10 octobre 2013 : rencontre avec Jean-Baptiste Prévost, conseiller technique au cabinet de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. La mission initialement inscrite au programme de travail « amélioration de la VAE dans les universités » est, sur la demande du conseiller, élargie à la question plus générale de « la contribution des universités à la formation tout au long de la vie » ;
- Octobre 2013 : organisation de la mission, cadrage méthodologique, recension des rapports, études, analyses, statistiques existantes. Première vague d'entretiens au niveau national (DGESIP, DEPP, CPU, CDSUFCU, ADIUT, AFPA, CNFPTLV) ;
- Novembre 2013 à fin décembre 2013 : seconde vague d'entretiens au niveau national et première vague d'investigations sur le terrain, dans une dizaine d'universités, trois conseils régionaux et plusieurs partenaires économiques. Poursuite des entretiens auprès d'instances nationales ;
- Mi-décembre 2013 : point d'étape ;
- Janvier 2014 : deuxième vague d'investigations dans les universités ;
- Février 2014 à mi-mars 2014 : synthèses, rédaction du rapport de mission, relectures internes ;
- Fin mars 2014 : remise du rapport au chef du service de l'Inspection générale.

Réunions mensuelles du groupe de pilotage :

Le groupe de mission se réunira mensuellement à l'issue de toutes les réunions des groupes territoriaux (de 17h à 19h, salle Mercure, Carré Suffren) ainsi qu'un ou plusieurs après-midis suivants ces réunions : lundi 30 septembre 2013, lundi 4 novembre 2013, jeudi 6 novembre 2013, lundi 2 décembre 2013, mardi 3 décembre 2013, lundi 6 janvier 2014, lundi 3 février 2014, lundi 3 mars 2014.

Les dates des réunions intermédiaires et suivantes, destinées à l'organisation des travaux du groupe et aux réflexions et travaux liés à la rédaction du rapport seront déterminées ultérieurement au sein du groupe.

Relevé de décisions du CIMAP du 18 décembre 2013



PREMIER MINISTRE

www.gouvernement.fr

Comité interministériel
pour la modernisation
de l'action publique

ÉVALUER . SIMPLIFIER . INNOVER
MODERNISER
L'ACTION PUBLIQUE

Relevé de décisions

18 décembre 2013

Contact

Pôle Stratégie, médias,
communication
57, rue de Varenne
75007 Paris
Tél. : 01 42 75 50 78/79



Ministère pilote	Thèmes d'évaluation et objectifs recherchés
Justice	La relation avec le justiciable, de l'accueil à l'audience Réduire les temps d'attente des 7 millions d'usagers annuels du service public de la justice, améliorer les conditions de travail des personnels et réduire les coûts par une meilleure gestion des flux
Affaires sociales et santé	Développement de la chirurgie ambulatoire Augmenter le taux de recours à la chirurgie ambulatoire (hospitalisation de moins de douze heures sans hébergement de nuit) pour améliorer le confort des patients, l'utilisation des ressources des plateaux techniques de chirurgie et les conditions de travail des personnels.
	Promotion des médicaments génériques Augmenter la part des génériques dans le marché français du médicament pour tendre vers un quart d'ici 2017. Définir des actions à destination des prescripteurs tant en ville qu'à l'hôpital et des patients pour améliorer la confiance dans le médicament générique
Egalité des territoires et logement	La politique du logement Réussir l'objectif de 500 000 logements par an et rationaliser les dispositifs d'intervention en faveur du logement.
Intérieur	Organisation des élections politiques Expertiser les voies et moyens d'une dématérialisation de la propagande électorale, et optimiser la gestion de l'ensemble des opérations électorales (de l'assistance aux candidats, à la centralisation des résultats et aux opérations post-électorales).
Redressement productif	Contrôle des entreprises : plus d'efficacité, moins de pesanteurs Dresser un inventaire exhaustif de l'ensemble des contrôles sur les entreprises et coordonner, compléter, améliorer et rendre plus efficaces ces contrôles.
	Aides et accompagnement des entreprises : rationaliser outils et dispositifs au bénéfice des entreprises Accroître la cohérence territoriale des structures d'accompagnement des entreprises. Poursuivre la rationalisation et le recentrage des aides engagés suite à la première évaluation.
Ecologie, développement durable, énergie	Gestion locale des déchets ménagers Compléter la préparation du « plan déchets 2014 - 2020 » annoncé par la conférence environnementale. Optimiser le financement de cette politique publique en améliorant la coordination entre niveaux de collectivités territoriales, État et entreprises pour réduire les coûts de cette politique, estimés à 8 Md€ par la Cour des comptes en 2011.
Culture et communication	Développement des ressources propres des établissements publics culturels de l'Etat Développer des politiques dynamiques de ressources propres (mécénat, billetterie, locations d'espaces, valorisation de la marque, services d'ingénierie...) pour permettre à un plus grand nombre d'établissements culturels d'augmenter leur autonomie financière.
Enseignement supérieur et recherche	L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie Identifier les freins à la participation des universités et des établissements publics d'enseignement supérieur à l'effort de formation professionnelle tout au long de la vie. Doublé d'ici 5 ans le nombre de stagiaires concernés et les recettes tirées de

Discours de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche lors de la cérémonie des vœux, janvier 2014

Discours de Geneviève Fioraso lors de la cérémonie des vœux

(Extrait)

(Source : education.gouv.fr)

Geneviève Fioraso s'est exprimée à l'occasion de la cérémonie de vœux aux acteurs de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mardi 21 janvier 2014 au Musée du Quai-Branly.

Discours - 22.01.2014

Seul le prononcé fait foi

[...]

Nos universités ont tous les atouts pour interagir de manière efficace avec leur environnement social et économique, dans un continuum entre la formation, la recherche et l'enseignement et leur écosystème. Elles ont la capacité à développer les enseignements et les recherches pluridisciplinaires qui sont absolument indispensables pour former à l'entrepreneuriat, pour répondre aux besoins des nouvelles filières de la recherche et de l'industrie ou soutenir les grandes politiques publiques.

Il est un autre défi que nos universités et nos écoles doivent absolument relever, c'est celui de la formation tout au long de la vie au service de l'emploi et de la lutte contre le chômage. Elles n'ont pas vraiment répondu jusqu'à maintenant aux attentes du concepteur de la grande loi sur la formation professionnelle de 1971, Jacques Delors.

Au moment où s'élabore une rénovation législative importante avec la mise en place du compte personnel de formation, il est indispensable que nous identifions et que nous levions les blocages de tous ordres qui empêchent nos établissements de jouer le rôle qui pourrait être le leur et qui fait partie intégrante de leurs missions.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche souhaite lancer dès le printemps 2014, pour une mise en œuvre à la rentrée 2014, deux programmes d'ampleur :

- formation dans les établissements d'enseignement supérieur, universités et écoles de 200 000 demandeurs d'emplois ou personnels en reconversion (100 000 dès 2014), en utilisant notamment le nouveau Compte Personnel de Formation;
- mise en place de dispositifs renforcés et encadrés de Validations des Acquis par l'Expérience pour les étudiants ayant abandonné leurs études (les décrocheurs) et qui sont en situation d'emploi salarié.

Ces jeunes salariés seront inscrits à l'université et accompagnés dans leur démarche V.A.E. par un tuteur universitaire et un tuteur en entreprise. Les effectifs visés à moyen terme sont de l'ordre de 40 000 par an, et 20 000 en 2014.

Ce projet est un défi pour l'ensemble de nos établissements d'enseignement supérieur : ils feront ainsi la démonstration de leur capacité à se mobiliser sur des priorités nationales mais aussi à développer leurs ressources propres.

[...]

La définition d'une stratégie nationale d'enseignement supérieur est une nouveauté en France. Animée par Sophie Bejean et Bertrand Morhubert, elle doit permettre de coordonner les différents intervenants dans l'enseignement supérieur, de réfléchir à un modèle économique rénové, de prendre en compte des évolutions fortes comme l'internationalisation, le développement du numérique ou la formation tout au long de la vie.

J'attends de cette réflexion stratégique qu'elle nous aide à renforcer nos secteurs traditionnellement forts comme à développer des axes nouveaux.

Je prendrai deux exemples :

- Nous allons fêter cette année le 50^e anniversaire de l'Europe spatiale, de l'Agence spatiale européenne. La France, sous l'impulsion d'Hubert Curien, et l'Allemagne ont largement contribué à créer la seconde agence spatiale mondiale après la NASA. Nous voulons consolider cette position lors de la prochaine conférence ministérielle, fin 2014, en établissant la feuille de route et les étapes vers le nouveau lanceur Ariane 6. C'est avec cette ambition que j'ai mis en place avec Jean-Yves Le Drian le CoSpace, qui rassemble le CNES, ArianeSpace et l'ensemble des industriels impliqués, pour conforter l'équipe France de l'espace;

- Une remarquable prouesse scientifique a marqué les derniers jours de l'année 2013 avec l'implantation d'un cœur artificiel par l'équipe du professeur Carpentier. Cette réussite est significative des forces de la recherche française : recherche fondamentale au plus haut niveau, interface de la biologie avec les autres disciplines, collaboration forte de la recherche et de l'hôpital public, avec le monde industriel et le mécénat.

Elle vient montrer qu'un grand chercheur peut être aussi un grand valorisateur.

[...]

C'est sur cette confirmation du formidable potentiel scientifique et d'innovation de notre pays que s'est terminée l'année 2013 et c'est sur un message analogue de confiance et d'espoir que je voudrais ouvrir l'année 2014.

Je suis convaincue que notre enseignement supérieur et notre recherche sont à même d'apporter une contribution décisive au redressement de notre pays et une réponse aux enjeux que doivent affronter notre pays, l'Europe et la planète tout entière.

Je veux vous dire ce soir ma confiance dans un avenir de progrès pour notre pays. Je voudrais que nous en soyons les messagers et les acteurs infatigables.

De tout cœur, meilleurs vœux à toutes et à tous.

Questionnaire diffusé aux universités visitées par la mission d'Inspection générale

QUESTIONNAIRE - MISSION IGAENR *La contribution des universités à la formation tout au long de la vie*

I. LE PILOTAGE

I.1. FTLV : quel périmètre ?

En particulier, intégrez-vous l'apprentissage dans le périmètre ?

I.2. Objectifs poursuivis

1. *Un objectif de promotion sociale*

- Dans ce cadre, accueillez-vous aujourd'hui ou vous semblerait-il pertinent de développer (davantage ?) l'accueil de publics qui n'identifient pas nécessairement l'université comme opérateur possible de leur formation ?

2. *Un objectif de participation plus directe au développement économique et, à hauteur de votre expertise, à l'amélioration de la compétitivité des entreprises.*

Quelles sont les relations nouées avec le monde économique pour déterminer les besoins et les moyens d'y répondre :

- L'université use-t-elle de la valorisation de sa recherche et de sa possible valorisation par la formation continue, pour permettre aux entreprises de faire accéder leurs salariés à des connaissances de pointe ;
- L'université travaille-t-elle avec les pôles de compétitivité ?
- Quels sont les partenaires économiques de l'université ?

II. LA PLACE DE LA FTLV (OU FC) DANS L'UNIVERSITE

II.1. Qui sont les pilotes et acteurs de la FTLV ?

Responsables et modes d'organisation internes mis en place ?

- Un vice président de l'université a-t-il en charge la formation continue ? Qui a en charge le service formation continue et quel est son statut ?

II.2. Comment s'exerce le pilotage ?

- Quel est le niveau d'intégration de la FTLV dans la stratégie de l'établissement, VAE incluse ainsi qu'apprentissage ?
- Existe-t-il une stratégie formalisée ou non ? La question de la FTLV et des objectifs de l'université en la matière sont-ils inscrits dans le contrat d'établissement ?
- Avez-vous des objectifs chiffrés (à communiquer. Cf. annexe) ?
- Quel est le rôle du conseil d'administration de l'université en la matière ? La FTLV/FC est-elle un sujet régulièrement abordé dans les différents conseils ?

- Quelle est la part respective des formations diplômantes et des formations qualifiantes ?
- Quelle organisation juridique et financière ?

II.3 Comment s'effectue la mise en œuvre ?

Organisation et fonctionnement du service de formation continue (FC) ou FTLV

- S'agit-il d'un service commun de formation continue ? D'autres services sont-ils associés ou ont-ils un rôle ? Le service formation continue centralise-t-il ou coordonne-t-il l'activité éventuelle de formation continue des composantes ? Certaines composantes sont-elles éventuellement relativement indépendantes en ce domaine ?
- Quel périmètre du service ? Quelle composition et quelle structuration du service ? Existence de profils particuliers (ingénieurs de formation, experts marketing ou vente, etc...).
- Qui sont les formateurs appelés à intervenir dans la FTLV/FC (statut, profils, âge...) ? Quel est leur niveau de rémunération ?
- Qui rédige les conventions avec les entreprises ? Le service dispose-t-il des compétences suffisantes pour cela ?

Organisation et fonctionnement des formations

- Accueille-t-on les stagiaires dans des formations/modules spécifiques ? Capacité à répondre aux attentes de modules courts et très spécialisés ?
- Sait-on en particulier ou a-t-on les moyens de répondre à des appels d'offres ? Le calendrier des formations demandées est-il compatible avec l'organisation mise en place par l'université ?

Analyse générale du responsable du service sur la contribution de son université à la FTLV :

- Pourrait-on/devrait-on aller plus loin ou aller vers d'autres publics encore ? A quelles conditions ? Quels freins éventuels ?

II.4. A quel public sont destinées ces formations ?

- L'offre de formation continue de l'université est-elle adaptée aux contraintes et emploi du temps des actifs ?
- Les demandeurs d'emploi sont-ils considérés comme une cible particulière ? (Question en lien avec les orientations de Pôle emploi : cible : jeunes et chômeurs de longue durée).

III. LES PARTENAIRES

Avec qui travaille le service de FC ?

- Qui est chargé des relations avec les entreprises ?
- Y a-t-il des relations organisées avec :
 - ⇒ des partenaires économiques ?
 - ⇒ le Conseil Régional et éventuellement d'autres instances régionales ?
 - ⇒ des instances académiques (DAVA, DAFPIC), d'autres universités, un GRETA ou un GIP formation professionnelle ?

⇒ les instances régionales et locales de formation professionnelle ? Pôle emploi ?

IV. LES RESULTATS

Avec quels résultats ?

- Êtes-vous en mesure d'évaluer le résultat financier de l'activité formation continue ?
Avez-vous avancé dans la connaissance des coûts complets ?
- Évaluez-vous annuellement les résultats de l'activité formation continue ?
Nous communiquer (cf. annexe):
 - Volume d'activité
 - Chiffre d'affaires
 - Nb et heures stagiaires avec profils des stagiaires (envoyés par leurs entreprises, à titre personnel ...);
 - Types de formations
- Le développement de la formation continue et de la VAE ont-ils des conséquences sur l'organisation de la formation initiale et sur le contenu des enseignements ?

ANNEXE

Merci de nous communiquer en particulier les documents et données suivants, sous forme papier et numérique :

- Contrat d'université
 - Organigramme et composition du service de FTLV/FC
- Activité sur les 3 dernières années (2011, 2012, tendance 2013) :
- Objectifs chiffrés
 - Volume d'activité
 - Chiffre d'affaires
 - Nb et heures stagiaires avec profils des stagiaires
- Types de formations (domaines) pour l'année 2013 :
- Vivier de formateurs :
- Type de formateurs (internes ; externes)
 - Volume horaire
 - Règle d'intervention des enseignants de l'université
- Le dernier PV du CA fixant les tarifs de la formation continue

Chronologie des textes et textes relatifs au financement de l'apprentissage

FORMATION PROFESSIONNELLE

L'ÉVOLUTION DE LA NOTION DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET SA TRADUCTION LÉGISLATIVE

Source : site Vie-publique et autres sites

I- DE LA PROMOTION SOCIALE À L'ÉDUCATION PERMANENTE

En 1949, création de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) pour participer à la reconstruction du pays après la Seconde Guerre mondiale.

La loi « Debré » n°59-960 du 31 juillet 1959 portant « diverses dispositions tendant à la promotion sociale » permet aux centres de formation de mettre en place des **cours du soir**. On défend alors l'idée que la formation doit être un effort individuel récompensé par une promotion.

En 1963 est institué le **fonds national pour l'emploi (FNE)** qui finance les reconversions dans les secteurs industriels qui entamaient leur restructuration.

La loi n° 66-892 du 3 décembre 1966 organise la formation professionnelle en France en édictant un principe important : **l'État doit intervenir dans le domaine de la formation, et lui seul, la formation doit être un service public.**

Suite aux mouvements de grève de mai 68, les accords de Grenelle prévoient une négociation sur la formation professionnelle.

Elle s'ouvre en 1969 avec des objectifs multiples : répondre au besoin en main d'œuvre qualifiée des entreprises, répondre aux aspirations individuelles de promotion liées à la croissance et à la société de consommation, et corriger les inégalités du système scolaire.

9 juillet 1970 : Signature par les organisations syndicales et patronales d'un **accord national interprofessionnel (ANI)** qui fonde le système actuel de la formation professionnelle en France. Cet accord

- fait entrer la formation professionnelle dans le droit du travail,
- fonde la légitimité des partenaires sociaux à régir le dispositif de formation continue,
- porte sur les droits à la formation des salariés licenciés ou appartenant à des professions menacées
- confirme le droit à la formation sur le temps de travail (introduit par la loi de 1966).
- **exclut le secteur public du dispositif.**

La loi 71-575 du 16 juillet 1971, dite « loi Delors » portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente est issue de l'accord interprofessionnel de 1970.

- Elle concerne principalement les entreprises,
- mais s'applique également aux agents de l'Etat et des collectivités territoriales.

La formation continue est présentée **non plus seulement comme un outil d'adaptation des salariés mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale.**

Trois autres lois sont adoptées le même jour et complètent le dispositif d'éducation permanente,

- l'une est relative à l'apprentissage,
- l'autre concerne l'enseignement technologique et professionnel,
- la troisième porte sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles.

[NB : la loi exclut du congé de formation « les travailleurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur »]

II – VERS L'INDIVIDUALISATION DES FORMATIONS ET LE CONTRÔLE DE LA QUALITÉ

La loi 75-1332 du 31 décembre 1975 instaure un contrôle de l'Etat sur les organismes de formation.

La loi 78-753 du 17 juillet 1978, portant diverses dispositions, clarifie les rapports entre le plan de formation et le congé de formation.

Le congé de formation a désormais pour objet de permettre à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, à son initiative et à titre personnel, de suivre des actions de formation indépendamment de sa participation aux stages inclus dans le plan de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité.

Mise en place pour début 1979 par les pouvoirs publics de l'agrément des stages ouvrant droit au maintien de la rémunération pendant la durée de la formation.

III- À COMPTER DES ANNÉES 1980, LA POLITIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE DEVIENT UN OUTIL AU SERVICE DE LA POLITIQUE DE LUTTE CONTRE LE CHÔMAGE DES JEUNES

- 26 mars 1982 : Publication de l'ordonnance 82-273 créant les **missions locales pour l'emploi des jeunes** et les permanences d'accueil d'information et d'orientation professionnelle (PAIO).

- 25 avril 1983 Signature d'un accord national interprofessionnel ouvrant de nouvelles voies à l'insertion des jeunes par l'insertion grâce aux **contrats de qualification et d'orientation**.

- **Loi 83-8 du 7 janvier 1983** : Relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, elle transfère aux régions la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue.

- 4 avril 1984 Communication en Conseil des ministres relative aux **nouvelles orientations de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)** :

- développement des interventions en direction des chômeurs de longue durée, des jeunes et des femmes sans qualification ;
- modernisation et adaptation des formations traditionnelles,
- augmentation des crédits qui sont inclus dans deux programmes prioritaires du IXème plan ;
- mise en place d'une équipe opérationnelle dans chaque région.

- 3 octobre 1985 Michel Delebarre, ministre du travail et de la formation professionnelle, présente des propositions en faveur de l'amélioration de la formation professionnelle, dont :

- rapprochement entre le service public de l'emploi et les organismes de formation ;
- développement des diplômes acquis avec des unités capitalisables et une simplification des procédures ;
- rénovation de l'apprentissage pour les jeunes en développant les formations complémentaires pour permettre une seconde qualification ;
- renforcement du système de formation en alternance dans les entreprises ;
- délivrance d'une attestation à tout stagiaire, sur l'acquisition de compétences ;
- amélioration de l'accès à la formation des salariés des petites et moyennes entreprises.

IV- 1989- LE TEMPS DES CONTRÔLES

- 28 mars 1989 : Conférence de presse d'André Laignel, secrétaire d'Etat chargé de la formation professionnelle, dénonçant les et lançant "un sérieux avertissement à tous les abus qui feront l'objet de poursuites systématiques". Les abus concernent également les dérives sectaires.

- 27 juillet 1989 : Après avoir dénoncé "les escroqueries des pseudo-formations professionnelles », André Laignel adresse une lettre aux partenaires sociaux confirmant la tenue d'une table ronde gouvernement-patronat-syndicats au mois de septembre 1989 (Les Entretiens Condorcet, les 12 et 13 septembre) sur la **mise en place du crédit-formation pour les salariés adultes sans qualification**. André Laignel estime que "les capacités" de l'offre de formation (dispositif organisé pour les jeunes demandeurs d'emplois) interdisent d'envisager une "généralisation immédiate" du crédit formation, qu'il faut étendre le dispositif aux salariés sans qualification professionnelle reconnue ; il déclare que l'Etat est "prêt" à participer à "l'effort supplémentaire".

- 15 novembre 1989 : Le ministre du travail, de l'emploi et la formation professionnelle présente au Conseil des ministres une communication sur la **réforme du service public de l'emploi** dont une partie est consacrée à l'**amélioration de la politique de formation professionnelle** :

- par l'organisation du crédit-formation destiné à donner une deuxième chance à ceux qui n'ont pas de qualification reconnue ;
- par l'allègement des tâches de gestion des délégations régionales de la formation professionnelle, qui seront confiées aux directions départementales du travail et de l'emploi ;
- par la création d'une cellule de contrôle et d'évaluation dans chaque délégation régionale ;
- par la création d'une cellule de planification, commune à la direction régionale du travail et de l'emploi et à la délégation régionale à la formation professionnelle, qui participera à la création de l'observatoire régional de l'emploi et de la formation

- 13 décembre 1989 : Communication en Conseil des ministres sur l'**évaluation et le contrôle de la formation professionnelle continue** :

- fixation des programmes de formation par le préfet de région ;
- création d'un comité national d'évaluation ;
- élargissement des contrôles administratifs et financiers.

- 4 avril 1990 : **Projet de loi relatif au crédit-formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle continue**. Le crédit-formation a été étendu à tous les salariés ; il doit être progressivement étendu à l'ensemble des demandeurs d'emploi.

V- INDIVIDUALISATION ET RÉORGANISATION DE LA FORMATION

- La loi 90-579 du 4 juillet 1990 définit le **crédit formation individualisé (CFI)** et institue un droit individuel à la qualification en tant que principe général du Code du travail.

2 novembre 1991 : Présentation en Conseil des ministres d'un projet de loi qui deviendra la loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991, qui comprend :

- des dispositions relatives à la formation professionnelle reprenant le contenu de l'accord interprofessionnel conclu le 3 juillet 1991 entre les partenaires sociaux et prévoyant notamment la disparition des SIVP au profit des contrats d'orientation ouverts aux jeunes sans qualification de 16 à 22 ans,
- **le passage de 1,2 % à 1,4 % en 1992 et 1,5 % en 1993 de la contribution minimale à la formation continue pour les entreprises de 10 salariés et plus et la création d'une contribution minimale de 0,5 % de la masse salariale pour les entreprises de moins de 10 salariés,**
- des dispositions relatives à l'emploi, prévoyant notamment la reconduction, jusqu'au 31 décembre 1992, de l'exonération des charges sociales prévue pour l'embauche d'un premier salarié par les travailleurs indépendants et la pérennisation de l'exonération des charges sociales pour l'embauche d'un chômeur de longue durée ou d'un bénéficiaire de revenu minimum d'insertion dans le cadre d'un retour à l'emploi.

En juillet 1993, Christian Cambon, vice-président de la région Ile-de-France, remet un rapport au ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle sur ses propositions pour une plus grande efficacité des dispositifs de formation professionnelle. Le rapport recommande notamment d'accorder un rôle accru aux régions dans la formation professionnelle.

La loi quinquennale 93-1313 du 20 décembre 1993, relative à l'emploi et à la formation professionnelle réforme le financement de la formation professionnelle. Elle

- s'attaque aux fonds d'assurance formation qui deviennent **organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)** ;
- facilite aussi le congé d'enseignement et de recherche ;
- pose le principe d'un capital temps formation permettant au salarié de suivre pendant son temps de travail des actions de formation comprises dans le plan de formation de l'entreprise.

Le 25 mai 1994, publication du rapport parlementaire sur la nature et l'utilisation des fonds de la formation professionnelle, rédigé par la commission d'enquête dirigée par Claude Goasguen, député UDF-CDS, qui qualifie d'"opaque" le dispositif actuel de formation, soulignant qu'en la matière l'Etat "a démissionné de ses responsabilités" et appelant à une redéfinition.

Le 16 octobre 1996, publication d'un rapport sur la formation professionnelle, rédigé par M. Michel de Virville, secrétaire général du groupe Renault, préconisant notamment le développement de la formation en alternance, une meilleure reconnaissance des compétences professionnelles et la constitution d'une "épargne temps formation pour chaque salarié".

VI- LE DROIT À LA PROFESSIONNALISATION

Le 17 mars 1999, le livre blanc intitulé "La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux" :

- constate le caractère inégalitaire et inadapté du dispositif actuel face à la précarisation du travail ;
- propose l'instauration d'un **droit individuel à la formation** et d'une **meilleure reconnaissance de l'expérience professionnelle dans le cadre d'un système de validation des acquis** ;

- appelle au développement de la formation en alternance et à une clarification du rôle des acteurs de la formation.

La loi 2002-73 du 17 janvier 2002, « de modernisation sociale » institue la validation des acquis de l'expérience (VAE). Elle encadre par ailleurs l'installation des prestataires de formation.

La loi n° 2002-276 du 28 février 2002, relative à la démocratie de proximité traduit dans le code de l'éducation le **plan régional de développement des formations professionnelles (PRDFP)** et charge les régions de la définition d'un schéma régional des formations de l'AFPA.

Le 20 septembre 2003, l'accord interprofessionnel sur la réforme de la formation professionnelle :

- instaure un droit individuel à la formation (DIF) qui permet aux salariés de bénéficier de 20 heures de formation par an, cumulables sur 6 ans et pouvant se dérouler dans et/ou en dehors du temps de travail ;

- crée un congé individuel de formation (CIF) permettant au salarié de suivre, à son initiative et à titre individuel, des actions de formation de son choix avec l'aide du Fonds de gestion du congé individuel de formation (FONGECIF) ;

- instaure un contrat de professionnalisation s'adressant aux jeunes et aux demandeurs d'emploi, rémunéré à hauteur de 55 % du SMIC pour les moins de 21 ans et 70 % du SMIC pour les 21-26 ans ;

- institue une période de professionnalisation proposant une formation en alternance aux salariés dont la qualification est insuffisante en regard de l'évolution technologique, aux femmes qui reprennent une activité et aux handicapés ;

Pour le financement, les entreprises employant au moins 10 salariés doivent consacrer chaque année à la formation, à partir du 1er janvier 2004, 1,55 % du montant des rémunérations versées pendant l'année de référence.

Le 19 novembre 2003, présentation en Conseil des ministres du projet de loi relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social. Reprenant les principales dispositions de l'accord conclu le 20 septembre 2003 par les partenaires sociaux sur la formation professionnelle,

-il affirme le principe de la formation tout au long de la vie et crée un droit individuel à la formation pour l'ensemble des salariés (droit de formation de 20 heures par an, cumulable sur 6 ans et en partie transférable, ce qui permet la mise en oeuvre d'une assurance-formation au profit du salarié) ; une partie de la formation pourra se dérouler en dehors du temps de travail, dans la limite de 80 heures par an, payées à hauteur de 50 % de la rémunération nette ;

-il rénove le dispositif de la formation en alternance par la création d'un contrat de professionnalisation pour les salariés dont la qualification est insuffisante ; le financement que les entreprises doivent consacrer à la formation est porté de 1,5 % de la masse salariale à 1,6 % pour les entreprises de plus de 10 salariés et de 0,25 % à 0,4 % pour celles de moins de 10 salariés, d'ici le 1er janvier 2005 ;

- il reprend le texte de la "Position commune" sur les voies et moyens de l'approfondissement de la négociation collective, approuvée le 16 juillet 2001 par toutes les organisations syndicales, à l'exception d'une seule ;

- il oblige le gouvernement à donner la priorité à la négociation collective avant toute réforme législative touchant les relations de travail.

Le 4 mai 2004, la loi n° 2004-391 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social instaure un droit à la formation professionnelle tout au long de la vie en **créant le Droit individuel à la formation (DIF)**. Le Conseil constitutionnel juge acceptable que les partenaires sociaux signent des accords collectifs comportant des dispositions moins favorables que les accords de branches, ou des dérogations à certaines dispositions du Code du travail et valide la loi.

VII- LA RESPONSABILITÉ CROISSANTE DES RÉGIONS

Par la loi 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales, le principe selon lequel les régions ont l'entière responsabilité de l'apprentissage et de la formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi (dès lors que ces formations ne relèvent pas de l'entreprise ou de l'assurance chômage) est posé.

Les conseils régionaux

- définissent et mettent en oeuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle
- ils se voient confier l'organisation du réseau des centres et points d'information et de conseil sur la VAE et doivent assister les candidats
- ils ont obligation d'assurer l'accueil en formation qualifiante de la population résidant sur leur territoire, ou dans une autre région si la formation désirée n'y est pas accessible.

La loi prévoit également un **transfert progressif aux régions des crédits consacrés aux stages AFPA traditionnellement à la charge de l'Etat**, les régions doivent devenir les donneurs d'ordre exclusifs de l'AFPA au titre de la commande publique.

La loi 2005-32 du 18 janvier 2005 pour la cohésion sociale intègre l'AFPA au sein du service public de l'emploi.

La loi 2007-148 du 2 février 2007 étend, avec certaines modifications, une partie du système à la **fonction publique**.

VIII- L'EXTENSION DU DROIT À LA FORMATION ET LA COLLECTE DES FONDS

Le 7 janvier 2009, l'accord national interprofessionnel est suivi, le 29 avril 2009, de la présentation en Conseil des ministres du projet de loi relatif à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, qui prévoit entre autres:

- la création d'un "Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels" destiné à faciliter l'accès à la formation des demandeurs d'emploi et des salariés les moins qualifiés,
- la réorganisation de la gestion des fonds de formation professionnelle en réduisant le nombre d'organismes collecteurs agréés, - renforcement du droit individuel à la formation (DIF).

La loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a pour objet de compléter la loi de 2004 et de sécuriser les parcours des salariés peu qualifiés ou victimes de licenciements rénové sans le bouleverser le dispositif de formation professionnelle :

- elle étend le bénéfice du DIF aux licenciés pour faute grave et sa « portabilité », et plus seulement son transfert en cas de licenciement ;
- elle étend aussi les obligations d'information sur les droits, notamment pour les salariés ayant dépassé 45 ans ;
- elle élargit les bénéficiaires du contrat de professionnalisation (jeunes de 16 à 26 ans qui ont besoin de compléter leur formation initiale et demandeurs d'emploi de 26 ans et plus) aux titulaires de revenus de solidarité active, de l'allocation pour adultes handicapés, de l'allocation de solidarité spécifique et d'un contrat unique d'insertion.
- elle crée le **fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FSPP)**, qui remplace le Fonds unique de péréquation FUP). Ce fonds continue à gérer les excédents des sommes versées aux Opca et contribue au financement des actions de qualification et de requalification des salariés peu qualifiés et des demandeurs d'emploi.

- Elle élargit également les missions des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) et prévoit un redéploiement de leur agrément pour 2012 avec pour effet prévisible une diminution de leur nombre. Au 1^{er} janvier 2012, le seuil de collecte des organismes collecteurs des fonds de la formation est relevé de 15 à 100 millions d'euros, avec la volonté affichée par le gouvernement de réduire le nombre d'OPCA d'une centaine à une quinzaine.

IX- UN SOUHAIT D'UNIVERSALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE CLARIFICATION DES MODALITÉS DE SA MISE EN ŒUVRE

La loi n° 2014-288 du 5 mars 2014, relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale fait suite à l'accord national interprofessionnel du 14 décembre 2013. Elle :

- **parachève le transfert aux régions de la responsabilité de la formation professionnelle (art 6)**, dont l'apprentissage pour les derniers publics qui étaient restés sous la responsabilité de l'État (handicapés, personnes sous main de justice, entre autres) et met à la charge des régions, au profit des demandeurs d'emploi, un droit à la formation non plus liée à l'âge (jeunes ou adultes rencontrant des difficultés d'apprentissage ou d'insertion) mais à l'acquisition d'un niveau de qualification¹ ;

- crée le **compte personnel de formation (CPF)** à compter du 1^{er} janvier 2015. Ce compte est ouvert à toute personne d'au moins 16 ans en situation d'emploi, en recherche d'emploi ou accompagnée dans un projet d'orientation et d'insertion à la retraite. Le CPF remplace le DIF et sera alimenté en heures de formation chaque année jusqu'à 150 heures sur 7 ans (contre 120 actuellement pour le DIF). Il pourra faire l'objet d'abondements et sera intégralement transférable (art 1) ;

- met en place un nouveau mode de **financement de la formation professionnelle**, avec une **contribution unique** (de 0,55% de la masse salariale pour les entreprises de moins de 10 salariés, de 1% pour les autres) à un seul OPCA. Ces versements sont mutualisés et sont gérés paritairement au sein de sections consacrées respectivement au financement du FPSPP, du CIF, du CPF, des actions de professionnalisation et du plan de formation (art 5). Parallèlement, les obligations de financement par les employeurs de la formation professionnelle sont simplifiées (art 4) ;

- ouvre la possibilité de conclure des **contrats d'apprentissage pour une durée indéterminée** (avec une période d'apprentissage durant laquelle l'apprenti bénéficiera des mêmes protections qu'auparavant), de bénéficier pour l'apprentissage de financements supplémentaires et renforce les missions des centres de formation pour apprentis...

- ouvre la **validation des acquis de l'expérience (VAE)** à de nouveaux publics et accompagne ceux qui désirent en bénéficier.

Son titre II traite de la démocratie sociale, de la représentativité et du financement des organisations patronales et syndicales.

¹ Art. L. 6121-2 - I

Différences entre CIF et DIF

FORMATION	CIF	DIF
	Large éventail de formations (voir ci-dessus)	Centré autour des connaissances ou des actions de qualification En relation avec les tâches exercées
DURÉE	Jusqu'à un an (à temps plein) ou 1 200 heures (à temps partiel)	Formations plus courtes car crédit d'heures annuel de 20 heures limité à 120
ANCIENNETÉ	24 mois dont 12 dans l'entreprise, 36 mois dont 12 en interne dans une TPE	Un an en CDI ou 4 mois en CDD
PRÉAVIS	De 60 à 120 jours selon durée formation Délai à respecter entre deux CIF	Ni forme ni délai imposé par la loi
REFUS EMPLOYEUR	Possibilité de report Dans une TPE, un seul CIF à la fois	Refus possible, à notifier dans le délai d'un mois.
DÉROULEMENT	Sur le temps de travail Contrat de travail suspendu	Hors temps de travail en général.
FINANCEMENT	Aucune obligation employeur OPCA	Assuré par l'employeur : 50% salaire hors temps de travail, 100% dans temps de travail

Orientations « Pôle emploi 2015 »

Le projet « Pôle Emploi 2015 »

Pôle emploi s'est doté en 2012 d'un plan stratégique pour les trois prochaines années, Pôle emploi 2015. Lors de son élaboration, une consultation nationale a été menée auprès de tous les agents pour recueillir leur vision et leurs attentes. Des groupes participatifs, composés en majorité de conseillers, ont été réunis. Les organisations syndicales de Pôle emploi ont été invitées à contribuer aux travaux préparatoires et le conseil d'administration a été également associé tout au long de la démarche. Enfin, les réflexions ont été partagées avec les instances paritaires régionales, le comité national de liaison des demandeurs d'emploi, ou encore les entreprises dans le cadre du club RH de Pôle emploi.

Pôle emploi 2015 se décline en six priorités stratégiques :

1. Faire plus pour ceux qui en ont le plus besoin : « Les demandeurs d'emploi ont des besoins différents en termes de services et de fréquence des contacts avec Pôle emploi. Cette réalité appelle une différenciation de l'offre de services qui sera organisée autour de trois modalités d'accompagnement et de suivi (accompagnement renforcé, accompagnement guidé, suivi et appui à la recherche d'emploi). Le choix des modalités de services se fera par le conseiller sur la base d'un diagnostic renforcé lors de l'entretien d'inscription et de diagnostic.

La même logique de personnalisation prévaut pour les entreprises qui n'expriment pas toutes des attentes et des besoins identiques : au-delà de l'offre de services universels à la disposition de toutes les entreprises, une offre de services renforcés sera proposée aux employeurs qui en ont le plus besoin, en particulier les TPE.

En s'appuyant sur sa nouvelle offre de services, Pôle emploi continuera à se mobiliser en faveur de la sécurisation des parcours professionnels et des publics qui rencontrent le plus de difficultés, tels que les jeunes, les bénéficiaires de minima sociaux, les chômeurs de longue durée ou encore les seniors. Cette mobilisation pourra s'inscrire dans la mise en œuvre des plans décidés par l'État et des accords interprofessionnels entre les partenaires sociaux ». (Pôle emploi 2015)

2. Agir en proximité avec ses partenaires : PE souhaite agir au plus près des territoires, déconcentrer son organisation et donner de nouvelles marges de manœuvre aux conseillers et aux managers.

3. Simplifier et mettre le collectif au cœur de l'organisation du travail : La forte désorganisation des services issue du regroupement de l'ANPE et de l'UNEDIC nécessite pour PE de repenser son organisation interne. Il met notamment l'accent sur la complémentarité entre les activités du placement, de l'indemnisation et des fonctions support.

4. Être plus attentif aux résultats de notre action : Pôle emploi se donne pour objectif de mieux évaluer l'efficacité ses actions.

5. Innover pour améliorer nos services et valoriser nos expertises : cette ambition traduit le souci permanent d'adapter l'offre de services aux évolutions des besoins des demandeurs d'emploi et des entreprises et de l'environnement économique et technologique. Pôle emploi 2015 porte ainsi quelques projets précis tels que l'offre de services 100 % Web pour certains demandeurs d'emploi volontaires ; la participation de Pôle emploi à la transparence du marché du travail ; le lancement d'un programme d'expérimentations portant sur l'offre de services et l'organisation du travail.

6. Faire le pari de la confiance : Il s'agit là encore de renforcer les marges de manœuvre des managers et des conseillers et de faire confiance aux demandeurs d'emploi pour respecter le contrat passé entre eux et l'institution.

Source : Pôle emploi 2015, site internet de Pôle emploi

**Ratio formation initiale formation continue pour chaque université
et effets d'un ratio porté à 0,58**

Universités et académies	Effectifs Totaux	Nombre de stagiaire	Ratio	Ratio 0,58
Aix-Marseille	60 648	11 472	0,19	35 176
Avignon	6 792	783	0,12	3 939
Amiens	23 557	6 523	0,28	13 663
Besançon	19 627	2 054	0,10	11 384
Bordeaux I	9 280	824	0,09	5 382
Bordeaux II	18 018	8 102	0,45	10 450
Bordeaux III	14 458	1 122	0,08	8 386
Bordeaux IV	19 370	2 060	0,11	11 235
Pau	11 301	2 137	0,19	6 555
Caen	23 781	13 020	0,55	13 793
Clermont I	15 186	3 491	0,23	8 808
Clermont II	14 543	10 635	0,73	8 435
Corse	3 762	590	0,16	2 182
Marne-la-Vallée	10 479	1 127	0,11	6 078
Paris XII	26 998	5 354	0,20	15 659
Paris XIII	21 086	5 033	0,24	12 230
Paris VIII	23 010	2 159	0,09	13 346
Dijon	26 254	3 973	0,15	15 227
Chambéry	12 478	1 416	0,11	7 237
Grenoble I	15 392	2 860	0,19	8 927
Grenoble II	17 363	6 781	0,39	10 071
Grenoble III	5 493	1 289	0,23	3 186
Artois	11 371	3 630	0,32	6 595
Lille I	19 775	11 494	0,58	11 470
Lille II	27 276	6 319	0,23	15 820
Lille III	18 637	2 418	0,13	10 809
Littoral Dunkerque	10 292	5 506	0,53	5 969
Valenciennes	10 110	3 208	0,32	5 864
Limoges	14 369	3 355	0,23	8 334
Lyon I	33 853	12 386	0,37	19 635
Lyon II	28 773	5 090	0,18	16 688
Lyon III	25 239	3 848	0,15	14 639

St-Etienne	16 166	6 143	0,38	9 376
Montpellier I	24 007	1 321	0,06	13 924
Montpellier II	15 813	466	0,03	9 172
Montpellier III	18 687	1 736	0,09	10 838
Nîmes	3 378	86	0,03	1 959
Perpignan	8 583	426	0,05	4 978
Lorraine	51 527	11 142	0,22	29 886
Angers	19 528	4 279	0,22	11 326
Le Mans	10 470	4 912	0,47	6 073
Nantes	33 769	27 593	0,82	19 586
Nice	25 020	2 883	0,12	14 512
Toulon	8 596	1 784	0,21	4 986
Orléans	13 884	754	0,05	8 053
Tours	23 075	2 340	0,10	13 384
Paris I	38 833	3 959	0,10	22 523
Paris II	15 804	1 343	0,08	9 166
Paris III	17 466	884	0,05	10 130
Paris IV	21 244	2 9458	1,39	12 322
Paris V	30 988	7 580	0,24	17 973
Paris VI	31 376	9 135	0,29	18 198
Paris VII	24 289	4 862	0,20	14 088
La Rochelle	7 344	544	0,07	4 260
Poitiers	22 136	5 781	0,26	12 839
Reims	21 240	7 309	0,34	12 319
UBO (Brest)	17 174	6 754	0,39	9 961
Bretagne Sud	8 385	1 694	0,20	4 863
Rennes I	25 576	6 046	0,24	14 834
Rennes II	20 650	1 703	0,08	11 977
Le Havre	6 958	522	0,08	4 036
Rouen	25 180	1 938	0,08	14 604
Mulhouse	7 539	1 768	0,23	4 373
Strasbourg	43 936	8 337	0,19	25 483
CUFR d'Albi	3 393	415	0,12	1 968
Toulouse I	20 906	3 758	0,18	12 125
Toulouse II	22 971	4 302	0,19	13 323
Toulouse III	28 397	2 166	0,08	16 470
Cergy Pontoise	14 164	1 265	0,09	8 215
Evry-Val-d'Essonne	9 462	1 031	0,11	5 488

Paris X	31 928	4 699	0,15	18 518
Paris XI	27 603	7 774	0,28	16 010
Versailles-Saint-Quentin	16 126	2 768	0,17	9 353
Total France métropolitaine	1 437 085	343 719	0,24	833 509

Fiches pays (Allemagne, Danemark, Finlande, Pays-Bas)

1. FICHE FINLANDE

- Éléments de contexte

D'excellents résultats à l'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)¹²⁰

Les adultes (âgés de 16-65 ans) ont l'un des meilleurs résultats aux tests de littératie et de numératie dans l'Union européenne (UE). La part des adultes peu qualifiés est d'environ 10 % pour la littératie et de 12 % pour la numératie (par rapport à une moyenne européenne de respectivement 19 % et 24 %).

Une part importante de la population (plus de 40%) montre de grandes compétences dans la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique.

Pour la littératie et la numératie, la différence entre les scores des jeunes et des adultes âgés est très élevée : l'écart entre les compétences pour la littératie entre les 25-34 ans et les 55-65 ans est d'environ 40 points (soit l'équivalent de compétences généralement acquises avec 5 ans d'études environ).

La participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est très élevée

La Finlande est un des pays où la participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est très élevée (le troisième pays avec 24,5 % en 2012). Les taux de participation des adultes plus âgés et peu qualifiés sont plus élevés que la moyenne en Europe mais plus faible que dans la population générale adulte en Finlande : pour les 55-64 ans, il a été estimé à 13,5% et pour les travailleurs peu qualifiés, il n'était que de 10,7 %.

En 2012, le taux était plus élevé pour les personnes nées à l'étranger (28 %) que pour les natifs (24,3 %).

Compte tenu du défi démographique pour l'avenir, les travailleurs âgés et peu qualifiés devraient bénéficier de mesures ciblées dans le but de les garder plus longtemps actifs sur le marché du travail et accroître leur participation sociale et une citoyenneté active. Enfin, alors que la participation générale des adultes est bien supérieure à la moyenne de l'UE, cela est vrai dans une moindre mesure pour la formation professionnelle continue dans les entreprises qui est de 74 % par rapport à une moyenne européenne de 66%.

- L'enseignement supérieur et la formation tout au long de la vie

16 universités publiques (accès gratuit) qui forment aux trois niveaux de diplôme (licence, master, doctorat) et développent des activités de recherche.

26 instituts polytechniques ou universités de sciences appliquées (*ammattikorkeakoulu*). Formations aux niveaux licence et master dans des parcours qui incluent systématiquement des périodes de formation en situation de travail.

¹²⁰ L'OCDE a réalisé une enquête intitulée *le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PIAAC) sur les compétences des adultes de 16 à 65 ans dans 24 pays. Conçu en cycles, dont le premier s'est achevé en 2013, il évalue le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines : littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements technologiquement riches. Ces compétences sont jugées indispensables pour évoluer dans un monde hyper connecté et participer pleinement à l'économie mondialisée du XXI^e siècle.

Très grande proportion d'étudiants à temps partiel

En 2009, 19 % des étudiants s'orientaient vers un cursus universitaire, la même proportion vers un parcours au sein des écoles polytechniques ; la majorité (58 %) ne poursuivait pas immédiatement leurs études dans l'enseignement supérieur.

45,1 % des étudiants sont à temps partiel (Eurydice, données 2008). Les universités proposent généralement diverses options permettant aux étudiants d'obtenir progressivement leur diplôme et de décider de leur propre rythme d'apprentissage à l'exception de quelques professions réglementées et des universités polytechniques où la souplesse est moins grande.

Les instituts polytechniques (établissements d'enseignement supérieur professionnels) proposent généralement des possibilités d'e-learning et de cours du soir ou du week-end.

- La formation professionnelle continue

La formation professionnelle d'adultes est sous la tutelle du ministère de l'éducation et de la culture. Le Bureau national finlandais de l'éducation assiste le ministère dans la mise en œuvre de la politique entre autres en réglementant avec lui les parcours de formation menant à un titre reconnu par l'État. Il est responsable de la définition de programmes-cadres nationaux de formation concernant ces parcours. Le ministère de l'Emploi et de l'Économie est quant à lui responsable administrativement de la formation des adultes organisée dans le cadre des politiques d'emploi.

Le *Conseil de la formation tout au long de la vie* est un organe d'experts au sein du ministère de l'éducation. Il examine les questions relatives à la coopération entre l'éducation et la vie professionnelle ainsi que les conditions pour la formation continue (*lifelong learning*) et le développement de l'éducation des adultes.

Les tâches du Conseil

- * surveiller les changements dans l'environnement opérationnel du monde de l'éducation et du travail et dans les objectifs éducatifs des individus et évaluer leur impact sur les compétences et les besoins éducatifs de la population adulte et la politique de la formation tout au long de la vie ;
- * surveiller et promouvoir l'apprentissage dans la vie professionnelle ;
- * favoriser la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur, les prestataires de formation, les établissements d'enseignement et le monde du travail ;
- * contrôler la mise en œuvre des conditions pour la formation tout au long de la vie et proposer le développement des mesures nécessaires ;
- * promouvoir la recherche concernant la formation tout au long de la vie, les développements pédagogiques et la coopération internationale ;
- * mener à bien les tâches qui lui sont déléguées par le ministère de l'éducation.

Les missions et la composition du Conseil pour la formation tout au long de la vie ont été modifiées par un décret du gouvernement publié en 2009. La période pour le nouveau Conseil va de septembre 2012 à mai 2015. En plus du président, le Conseil comprend quatorze membres qui possèdent des compétences variées dans les domaines de l'éducation, du marché du travail et de la recherche.

- Structures organisatrices de la formation

Participation des partenaires sociaux

Les structures appartiennent aussi bien au secteur public (État ou municipalités) qu'au secteur privé (associations, fondations, entreprises). Les partenaires sociaux participent à la

planification et au développement de la formation professionnelle continue à travers plusieurs instances, notamment :

- le conseil pour la formation tout au long de la vie qui a un rôle d’expertise au sein du ministère de l’éducation et de la culture ;
- les commissions nationales sur l’éducation et la formation mises en place par le ministère de l’éducation pour chaque branche professionnelle.

Offre de formation continue

Il existe deux types de structures :

- les structures proposant principalement des parcours généraux de formation (écoles d’enseignement général du secondaire supérieur pour adultes, universités populaires, centre d’éducation pour adultes) ;
- les structures proposant des parcours professionnels : les centres de formation professionnelle pour adultes ; les institutions professionnelles spécialisées ; **les services de formation continue des universités** ; les écoles polytechniques et d’autres types d’organisations commerciales privées.

formation professionnelle continue

Le secteur de la formation professionnelle continue, basé sur les compétences, se caractérise par une offre de formation particulière dont les programmes sont exprimés en termes de compétences et d’unités et mènent à l’obtention de trois types de titres professionnels reconnus par l’État et de difficulté graduelle :

- les titres dont l’obtention est possible via les formations professionnelles du second cycle de l’enseignement secondaire ;
- les titres obtenus par des cursus de formation professionnelle dits approfondis
- les titres relevant des cursus dits spécialisés.

La durée de préparation de ces titres est en moyenne d’un an et demi pour chacun d’entre eux. Généralement, il donne accès aux filières de l’enseignement supérieur. Le système de formation professionnelle est ouvert à toute personne ayant achevé sa scolarité obligatoire.

• Validation des acquis

La validation des acquis est essentiellement utilisée pour l’obtention de certifications basées sur les compétences. Ces certifications professionnelles relèvent de trois niveaux : secondaire supérieur, avancé et spécialisé.

Les certifications professionnelles basées sur les compétences de niveau secondaire supérieur correspondent à celles qui sont délivrées aux jeunes en formation professionnelle initiale. Pour obtenir une certification professionnelle de ce niveau, le candidat doit faire la preuve qu’il possède les savoirs et compétences exigés pour l’exercice de la profession concernée.

Les adultes peuvent démontrer leurs compétences professionnelles lors de tests indépendamment de la manière dont ils ont acquis ces compétences (les candidats peuvent se présenter à ces tests après ou durant une formation formelle, ou encore sans aucune formation formelle). Les compétences professionnelles qui doivent être démontrées pour chaque certification visée sont précisées dans des lignes directrices, qui définissent également les éléments constitutifs des certifications ainsi que les moyens de preuve (démonstration de

compétences, observation, entretiens, questionnaires, travaux réalisés pour le portfolio ou autres réalisations).

Sources

Eurydice, **L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne**, Bruxelles : Eurydice, avril 2012, 224 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf

Eurydice, **L'éducation formelle des adultes en Europe : politiques et mise en œuvre**, Bruxelles : Eurydice, 2011, 86 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128FR.pdf

Eurypedia, Finland : adult education and training [mise à jour de la fiche en décembre 2012]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Adult_Education_and_Training

OCDE, **Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes**, Paris : OCDE, octobre 2013, 484 p.

http://skills.oecd.org/documents/Perspectives_de_OCDE_sur_les_comp%C3%A9tences_2013.pdf

Commission européenne, **Education and training monitor 2013**, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, octobre 2013, 73 p.

http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf

2. FICHE PAYS BAS

- Éléments de contexte¹²¹

De bons résultats à l'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)

Les adultes aux Pays-Bas (16-65 ans) ont des compétences en littératie et numératie significativement au-dessus de la moyenne de l'Union européenne (UE). Une part importante de la population (plus de 40 %) montre des compétences élevées dans la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. Les scores des jeunes en matière de littératie (16-24 ans) sont meilleurs par rapport à l'ensemble de la population (+ de 10 points, soit l'équivalent de compétences généralement acquises avec 1 à 2 années d'études).

La part des adultes peu qualifiés est relativement faible - moins de 12 % pour la littératie et environ 13 % pour la numératie (19 % et 24 % au niveau européen). Et l'écart entre les natifs et ceux nés à l'étranger, à la fois en numératie et en littératie, est important par rapport à la moyenne de l'UE (près de 50 points, soit l'équivalent de compétences généralement acquises avec 7 ans d'études).

La participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est très élevée

¹²¹ L'OCDE a réalisé une enquête intitulée *le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PIAAC) sur les compétences des adultes de 16 à 65 ans dans 24 pays. Conçu en cycles, dont le premier s'est achevé en 2013, il évalue le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines : littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements technologiquement riches. Ces compétences sont jugées indispensables pour évoluer dans un monde hyper connecté et participer pleinement à l'économie mondialisée du XXI^e siècle.

Le taux de participation des adultes peu qualifiés à la formation liée à l'emploi est l'un des plus élevés parmi les pays de l'UE. La différence dans les taux de participation entre les gens les plus qualifiés et les moins qualifiés est relativement faible : les personnes peu qualifiées sont trois fois moins susceptibles de participer à la formation liée à l'emploi que ceux qui sont très qualifiés.

La participation des adultes à la formation tout au long de la vie est près du double de la moyenne actuelle de l'UE (en 2012, 16,5 % comparativement à 9 %).

La Loi sur la formation professionnelle des adultes contient des mesures pour rendre l'enseignement plus en phase avec le monde du travail. Les centres d'expertise sur la formation professionnelle, la formation et le marché du travail font le lien entre l'enseignement professionnel et les organisations du secteur privé. Organisé par secteur, leur conseil d'établissement (*managing boards*) est composé de représentants des employeurs et des employés, et dans la plupart des cas, des établissements d'enseignement.

En 2010, 79 % des entreprises ont fourni une formation professionnelle à leur personnel contre une moyenne européenne de 66 % (Eurostat, 2011).

Les municipalités sont chargées de fournir des cours qui répondent aux besoins de l'éducation des adultes. Les groupes cibles sont les adultes analphabètes, les immigrants et les personnes âgées et aussi des groupes spécifiques tels que les jeunes mères ou les chômeurs de longue durée. Les municipalités reçoivent un budget annuel de 53 millions d'euros pour des cours de lecture, écriture et mathématiques. En outre, le gouvernement consacre 58 millions d'euros sur l'éducation générale des adultes au niveau secondaire. (UE, 2013)

- L'enseignement supérieur

Le gouvernement fixe le cadre dans lequel les établissements d'enseignement supérieur doivent fonctionner, mais il est de la responsabilité de l'autorité compétente de chaque institution de mettre en place les enseignements et les examens. (Eurypedia, 2013).

La législation autorise explicitement les établissements d'enseignement supérieur à mettre en œuvre des procédures de reconnaissance des acquis non formels et/ou informels mais leur laisse toute latitude de décider s'ils souhaitent in fine appliquer ou non les procédures visées. (Eurydice 2011)

Deux réseaux d'établissements d'enseignement supérieur existent :

- L'enseignement universitaire (*wetenschappelijk onderwijs - WO*) ;
- L'enseignement professionnel supérieur (*hoger beroepsonderwijs - HBO*) dispensé par les instituts d'enseignement professionnel supérieur (*hogescholen*).

La proportion des 30-34 ans ayant un diplôme d'enseignement supérieur est passée de 26,5 % en 2000 à 42,3 % en 2012. L'augmentation a été réalisée en partie en encourageant les étudiants à terminer leurs études plus rapidement. (UE, 2013)

100 % des étudiants intègrent l'enseignement supérieur avec un certificat de fin d'études secondaires.

Des candidats non traditionnels âgés de plus de 21 ans peuvent être admis sur la base d'une reconnaissance des acquis d'apprentissage mais cette possibilité est toutefois peu utilisée dans la pratique. (Eurydice, 2012)

L'éducation et la formation tout au long de la vie¹²² est une mission reconnue par les établissements d'enseignement supérieur. Il existe un soutien politique pour les établissements d'enseignement supérieur qui accordent une attention particulière aux études flexibles

¹²² L'éducation et la formation tout au long de la vie est financée à raison de 16 % par le budget public (Eurydice, 2012)

(possibilité donnée aux étudiants d'étaler leurs cours sur une période plus longue que celle des études traditionnelles à temps plein).

Proportion d'étudiants à temps partiel¹²³

Ils représentent 8,7 % de l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur.

Parallèlement aux statuts d'étudiant à temps plein et d'étudiant à temps partiel, il existe 1,5 % des étudiants qui ont un double statut combinant leurs études avec une expérience professionnelle dans le domaine concerné. (Eurydice, 2012)

formation à distance

Les Pays-Bas ont créé en 1984 un établissement d'enseignement à distance, l'Université ouverte des Pays-Bas (OUNL). Les missions de l'OUNL, définies par la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (WHW), sont de dispenser des formations initiales de niveau universitaire sous la forme de cours à distance et de contribuer à l'innovation dans l'enseignement supérieur. Il exempte les candidats des conditions d'admission formelles et offre une très grande flexibilité en termes de lieu, de durée et de rythme des études. Il dispose de 12 centres d'études et de 2 centres de soutien aux Pays-Bas, ainsi que de 6 centres d'études en Flandre, qui fournissent aux étudiants des services d'information, d'orientation et de conseil en rapport avec leurs études. (Eurydice, 2011)

- Enseignement pour les adultes

Le ministère de l'éducation, de la culture et de la science a le contrôle global de l'enseignement secondaire général pour adultes (VAVO).

La Loi sur la formation professionnelle et la formation des adultes (*Wet educatie en beroepsopleiding WEB*) a été introduite par étapes entre 1996 et 2000. Un amendement à la Loi est entré en vigueur le 1er août 2008 qui prévoit des budgets personnels en formation professionnelle.

Il existe 100 instituts d'éducation pour adultes (*volksuniversiteiten*). La plupart d'entre eux ont un statut de fondation indépendante ou d'association. (Eurydice, 2013).

formation générale

L'enseignement général pour adultes (VAVO) consiste en programmes à temps partiel de niveaux secondaires inférieur et supérieur destinés aux apprenants adultes sortis du système scolaire sans qualification. Les programmes dispensés dans le cadre du VAVO couvrent l'enseignement secondaire inférieur préprofessionnel (VMBO, CITE 2), l'enseignement secondaire supérieur général (HAVO, CITE 2 et 3) et l'enseignement préuniversitaire (VWO, CITE 2 et 3). (Eurydice, 2011).

formation professionnelle continue

Les adultes peuvent suivre un enseignement professionnel secondaire supérieur soit dans un établissement d'enseignement professionnel secondaire, soit dans l'un des 43 centres

¹²³ La définition d'un étudiant à plein temps et à temps partiel dépend de la variable utilisée pour mesurer la charge de travail de l'étudiant. Dans l'idéal, la charge de travail devrait être mesurée en termes de valeur académique ou de progrès, mais elle peut aussi être mesurée en termes de temps/ressources qui y sont consacrés ou de temps d'enseignement. Les données nationales dont dispose un pays tendent à dicter les méthodes que ce pays utilise pour affecter les étudiants à l'une ou l'autre catégorie (UNESCO/OECD/Eurostat, 2010) extrait de *Eurydice* 2011

régionaux de formation (ROC), qui proposent une gamme complète de programmes d'éducation pour adultes et d'enseignement et de formation professionnels, y compris formels.

Sources

Eurydice, **L'éducation formelle des adultes en Europe : politiques et mise en œuvre**, Bruxelles : Eurydice, 2011, 86 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128FR.pdf

Eurydice, **L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne**, Bruxelles : Eurydice, avril 2012, 224 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf

OCDE, **Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes**, Paris : OCDE, octobre 2013, 484 p.

http://skills.oecd.org/documents/Perspectives_de_OCDE_sur_les_comp%C3%A9tences_2013.pdf

Commission européenne, **Education and training monitor 2013**, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, octobre 2013, 73 p.

http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf

Fiches descriptives

Education and training monitor 2013: Netherlands

http://ec.europa.eu/education/tools/docs/etm2013-country-reports_en.pdf

Eurypedia, Netherlands : adult education and training [mise à jour de la fiche en juin 2011]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Adult_Education_and_Training

3. FICHE ALLEMAGNE

- Éléments de contexte¹²⁴

Des résultats légèrement supérieurs à la moyenne de l'Union européenne à l'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)

Les adultes (16-65 ans) obtiennent des résultats légèrement supérieurs à la moyenne de l'Union européenne (UE) en matière de littéracie et des résultats supérieurs en matière de numératie. Dans la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique (TIC), les Allemands sont proches de la moyenne de l'UE. Il y a une grande variation liée à l'âge pour la littéracie, avec un score nettement meilleur pour la jeune génération.

L'écart entre les compétences en littéracie entre les étrangers et natifs est légèrement supérieur à la moyenne de l'UE. L'Allemagne est également l'un des pays avec la plus forte association entre le milieu socio-économique (niveau d'éducation des parents) et le niveau de littéracie chez les jeunes.

¹²⁴ L'OCDE a réalisé une enquête intitulée *le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC)* sur les compétences des adultes de 16 à 65 ans dans 24 pays. Conçu en cycles, dont le premier s'est achevé en 2013, il évalue le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines : littéracie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements technologiquement riches. Ces compétences sont jugées indispensables pour évoluer dans un monde hyper connecté et participer pleinement à l'économie mondialisée du XXI^e siècle.

Alors qu'au niveau de l'UE, les personnes travaillant ont des compétences plus élevées en moyenne que les chômeurs à la fois en numératie et en littératie, l'écart est encore plus prononcé en Allemagne.

18% des adultes âgés de 16-65 ans ont de faibles compétences en matière de littéracie (dans la moyenne de l'UE) et inférieures à la moyenne de l'UE en matière de numératie.

La participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est variable

Les adultes peu qualifiés sont sept fois moins susceptibles de participer à une formation liée à l'emploi que les adultes hautement qualifiés. La participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est inférieure à la moyenne de l'UE (7,9 % contre 9 % en 2012) mais a légèrement augmenté. Cependant, et est en dessous de la cible moyenne (15%) fixé par le cadre stratégique et de formation 2020.

73 % des entreprises ont fourni une formation à leurs employés en 2010, au-dessus de la moyenne européenne (66 %). Près de la moitié du personnel (47 % par rapport à l'UE 48 %) a profité d'une formation avec un peu moins d'heures de formation par participant par rapport aux 25 heures de la moyenne de l'UE.

Une étude a révélé que 7,5 millions d'Allemands sont illettrés (fonctionnels). L'Etat et les *Länder* ont décidé en 2011 de mettre en œuvre une stratégie de lutte contre les lacunes dans les compétences de base (*Grundbildungspakt*). Le système national de qualification nationale jusqu'à présent prend seulement en compte le système d'éducation formelle en Allemagne mais il existe la volonté d'aller vers la validation/certification des compétences acquises dans des contextes non formels et informels. Le " *Qualifizierungsinitiative für Deutschland* " conclu par le gouvernement fédéral et les *Länder* en 2008 regroupe les initiatives de lutte contre les inégalités et l'amélioration des compétences de larges populations comprend des repères (*benchmark*) pour toutes les étapes de l'apprentissage tout au long de la vie, de la petite enfance à l'éducation des adultes et pour l'investissement en éducation et formation des adultes. Cependant, la plupart des objectifs fixés ne seront pas atteints pour 2015 et l'initiative en tant que telle semble avoir perdu l'attention du politique. (CE, 2013)

- L'enseignement supérieur

La responsabilité du système d'éducation est réparti entre la Fédération et les *Länder*. L'étendue des responsabilités du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation est définie dans la Loi fondamentale (*Grundgesetz*). Les secteurs de l'enseignement supérieur, l'éducation des adultes et de formation continue sont presque exclusivement de la compétence des *Länder*.

415 établissements d'enseignement supérieur¹²⁵, administrés par les pouvoirs publics ou reconnus par l'État :

- universités : 67,4 % des étudiants
- universités de sciences appliquées, *Fachhochschulen* : 31 % des étudiants en 2008/2009¹²⁶.
- collèges d'art et de musique : 1,6 % des étudiants

Le taux de diplômés du supérieur est inférieur à la moyenne de l'Union européenne (31,9 % contre 35,7 % en 2012) et il y a plus de personnes diplômées parmi les 35-44 ans (28,1 %) que pour les 25-34 ans (26,1 %) (données UE, 2013)

¹²⁵ Données 2013

¹²⁶ Création en 1970-1971. Enseignement orienté vers la pratique professionnelle.

Reconnaissance et validation des acquis

L'Allemagne est devenue plus ouverte à la reconnaissance des acquis obtenus en dehors de contextes formels d'apprentissage, ce qui peut aussi être vu comme un ajustement susceptible d'améliorer la participation à l'enseignement supérieur.

La législation autorise explicitement les établissements d'enseignement supérieur à mettre en œuvre des procédures de **reconnaissance des acquis non formels et/ou informels** mais leur laisse toute latitude de décider s'ils souhaitent in fine appliquer ou non les procédures visées. La validation des acquis aux fins d'admission dans l'enseignement supérieur est une pratique courante.

Depuis 2002, il est possible de faire valider les savoirs et compétences acquis hors du système d'enseignement supérieur en vue **d'obtenir des équivalences** pouvant représenter jusqu'à 50 % d'un programme d'études supérieures. La procédure de reconnaissance peut se dérouler sous la forme d'un bilan individuel, d'une validation générale pour tout un groupe de candidats ou de tests de niveau. En l'absence de procédures établies au niveau national à ce jour, plusieurs modèles sont à l'essai. (Eurydice, 2011)

Les *Länder* ont mis en place en 2009 une procédure harmonisée permettant aux maîtres artisans, aux techniciens ainsi qu'aux titulaires d'un diplôme professionnel dans un domaine commercial ou financier d'être admis dans l'enseignement supérieur, sous réserve qu'ils justifient d'au moins trois années d'expérience dans le domaine concerné. (Eurydice, 2011)

95,8 % des étudiants accèdent à l'enseignement supérieur avec un certificat de fin d'études secondaires mais il existe des filières alternatives pour des apprenants non-traditionnels (5,6 %).

Proportion limitée d'étudiants à temps partiel¹²⁷

Les établissements ont la liberté de proposer des études à temps partiel et seul un nombre limité d'établissements le propose. Les étudiants à temps partiel représentent 6,2 % de l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur, principalement dans la tranche d'âge des 30-34 ans. (Eurydice, 2012)

En 1974, l'Allemagne a mis en place une université polyvalente d'enseignement à distance, la *Fernuniversität*, qui dispense une large gamme de cours diplômants ainsi que des cours supplémentaires et complémentaires. Durant le semestre d'hiver 2008/2009, la *Fernuniversität* comptait plus de 55 000 étudiants, pour la plupart à temps partiel. L'université a son siège à Hagen et dispose d'un réseau de centres d'apprentissage à distance situés non seulement dans diverses villes d'Allemagne mais aussi en Autriche, en Suisse et en Europe centrale et orientale. (Eurydice, 2011)

- Enseignement pour les adultes

La législation

L'État fédéral en matière de formation continue a constitué un cadre législatif global en établissant des principes directeurs et des réglementations concernant l'organisation et le financement de la formation. Il a la responsabilité de la formation professionnelle continue

¹²⁷ La définition d'un étudiant à plein temps et à temps partiel dépend de la variable utilisée pour mesurer la charge de travail de l'étudiant. Dans l'idéal, la charge de travail devrait être mesurée en termes de valeur académique ou de progrès, mais elle peut aussi être mesurée en termes de temps/ressources qui y sont consacrés ou de temps d'enseignement. Les données nationales dont dispose un pays tendent à dicter les méthodes que ce pays utilise pour affecter les étudiants à l'une ou l'autre catégorie (UNESCO/OECD/Eurostat, 2010) extrait de *Eurydice* 2011

hors du champ scolaire. Elle est définie en deux types d'offres de formation professionnelle continue reconnues comme étant éligibles à un financement fédéral : formation professionnelle permanente et reconversion professionnelle.

Chaque *Land* possède une législation propre en matière de formation professionnelle continue. Les *Länder* légifèrent sur les formations continues relevant d'un enseignement général scolaire (dans les *Volkhochschulen* par exemple) ou reliées à l'obtention d'un titre scolaire, du fait de leur autorité sur le système de formation initiale. Ils participent à la régulation de l'offre des établissements d'enseignement supérieur¹²⁸ en matière de formation continue universitaire. (Eurypedia, 2014)

Contrairement à l'offre de formation professionnelle dans le système de formation initiale qui est dans une très large mesure publique, l'offre privée de formation professionnelle continue est significative.

formation générale

Dans la plupart des *Länder*, les formations centrées principalement sur des contenus d'enseignement généraux, c'est-à-dire sans spécialisation professionnelle particulière, relèvent principalement des centres locaux d'éducation d'adultes, *Volkhochschulen*. Ces établissements sont généralement gérés par les pouvoirs publics et ils ont pour objectif de fournir un large éventail de cours, venant répondre aux multiples besoins d'enseignement des individus. (En 2008, 957 *Volkhochschulen* offrant 569 000 cours à 6 503 344 inscrits). (Centre Inffo, 2012)

formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue soutenue par les pouvoirs publics cible des publics différents. Les établissements relèvent différemment du secteur public : syndicats ou associations professionnelles ; différentes chambres réparties sur le territoire ; assistance publique ou confessionnelle et universités.

Les partenaires sociaux, à travers les diverses chambres qui existent (chambres de commerce et d'industrie, chambres de l'artisanat et chambres d'agriculture), sont les principaux responsables de l'évaluation et de la certification des parcours réalisés par les personnes dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Les écoles professionnelles¹²⁹ (*Fachschule*) et établissements d'enseignement supérieur (incluant les universités de sciences appliquées, *Fachhochschule*) comptent pour 10 % de l'offre. Ces écoles offrent la possibilité d'intégrer des cursus de formation professionnelle pour une durée comprise entre un an et trois ans et forment à un niveau de qualification intermédiaire reconnue par l'État (par exemple, qualification de technicien supérieur). (Centre Inffo, 2012)

Les programmes de niveau secondaire supérieur à orientation professionnelle pour adultes sont dispensés par des organismes privés soutenus par l'Agence fédérale pour l'emploi et, dans une moindre mesure, par des établissements prestataires de programmes de ce niveau pour les jeunes. (Eurypedia, 2014)

¹²⁸ Les universités proposent des formules sur mesure pour des entreprises/sociétés et d'autres partenaires externes. *Eurydice, 2012.*

¹²⁹ *Fachschule* : écoles techniques et des métiers, établissements dédiés à la formation continue et à la mise à niveau des personnes employées dans le secteur tertiaire. Elles existent dans les champs suivants : économie agricole, design, technologie, business et travail social. Ces écoles représentaient, en 2008, 152 268 formés dont 30,4 % (environ 46 341) suivaient leur parcours dans une des 400 écoles techniques privées. (Centre Inffo, 2012)

Sources

Eurydice, **L'éducation formelle des adultes en Europe : politiques et mise en œuvre**, Bruxelles : Eurydice, 2011, 86 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128FR.pdf

Eurydice, **L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne**, Bruxelles : Eurydice, avril 2012, 224 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf

OCDE, **Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes**, Paris : OCDE, octobre 2013, 484 p.

http://skills.oecd.org/documents/Perspectives_de_OCDE_sur_les_comp%C3%A9tences_2013.pdf

Commission européenne, **Education and training monitor 2013**, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, octobre 2013, 73 p.

http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf

Fiches descriptives

Education and training monitor 2013: Germany

http://ec.europa.eu/education/tools/docs/etm2013-country-reports_en.pdf

Allemagne, Centre Inffo, août 2012

<http://www.europe-et-formation.eu/allemande.html>

Eurypedia, Germany: adult education and training [mise à jour de la fiche en janvier 2014]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfs/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Adult_Education_and_Training

4. FICHE DANEMARK

- Éléments de contexte¹³⁰

De bons résultats à l'enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC)

Les adultes (16-65 ans) au Danemark obtiennent des résultats nettement supérieurs à la moyenne de l'Union européenne (UE) en numératie et au-dessus de la moyenne de l'UE à la fois en littératie et dans la résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique. La proportion d'adultes qui n'ont aucune expérience des TIC est très faible (2 % par rapport à une moyenne européenne de 12 %).

La performance des jeunes (âgés de moins de 29 ans) dans l'enseignement supérieur n'est pas significativement meilleure que ceux de l'enseignement secondaire supérieur. Par ailleurs, l'écart entre le niveau de littératie entre les étrangers et les natifs est assez grand (26 points en littératie soit l'équivalent de quatre années d'enseignement) par rapport à la moyenne de l'UE.

La participation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie est très élevée

¹³⁰ L'OCDE a réalisé une enquête intitulée *le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PIAAC) sur les compétences des adultes de 16 à 65 ans dans 24 pays. Conçu en cycles, dont le premier s'est achevé en 2013, il évalue le degré de maîtrise des compétences dans trois domaines : littératie, numératie et résolution de problèmes dans des environnements technologiquement riches. Ces compétences sont jugées indispensables pour évoluer dans un monde hyper connecté et participer pleinement à l'économie mondialisée du XXI^e siècle.

La formation tout au long de la vie (*lifelong learning*) est profondément enracinée dans la tradition et la culture danoise¹³¹. Le Danemark est l'un des pays moteurs de l'UE en matière de participation des adultes à la formation continue avec un taux de 31,6 % en 2012 contre une moyenne européenne de 9 %. Il n'y a pas de différence significative entre les natifs (31,6 %) et ceux nés à l'étranger (31,5 %). Près de 6 % des adultes déclarent avoir participé à l'apprentissage formel au cours des douze derniers mois (2,4 % pour l'UE).

L'accès à la formation professionnelle fourni par les entreprises est important, avec 85 % des entreprises ayant déclaré avoir offert ces cours (UE : 66 %). Néanmoins, la majorité de la formation se passe à l'extérieur des entreprises : trois fois plus d'adultes déclarent avoir participé à « d'autres activités de formation liées à l'emploi » que dans les formations prises en charge par des entreprises.

- L'enseignement supérieur

Les compétences en matière d'enseignement supérieur sont réparties entre trois ministères: le ministère de l'éducation, le ministère des sciences, des technologies et de l'innovation et le ministère de la culture. S'agissant des programmes relevant de la compétence du ministère de l'éducation, **la législation fait obligation aux établissements d'enseignement supérieur de reconnaître les acquis non formels et informels lors du processus d'admission**. Pour ce qui est des programmes relevant de la compétence des deux autres ministères, les établissements sont autorisés à mettre en œuvre ce type de procédures lors du processus d'admission mais n'y sont pas légalement tenus. (Eurydice, 2011)

Trois réseaux d'établissements d'enseignement supérieur coexistent :

- les académies professionnelles d'enseignement supérieur (au nombre de 10, cycles courts de 2 ans), principalement dans les domaines commerciaux et techniques ;
- Les collèges universitaires (8, cycles intermédiaires) : licences professionnelles préparées en trois ou quatre ans ;
- Les universités (8) proposent les trois niveaux de diplômes européens : licence, master, doctorat.

Le taux de diplômés du supérieur est au-dessus de la moyenne de l'Union européenne (43 % contre 35,7 % en 2012). Les différences entre les natifs (43,5%) et les personnes nées à l'étranger (39,3 %) sont moins significatives que dans d'autres pays. (données UE, 2013)

Les étudiants entament le premier cycle de l'enseignement supérieur après 20 ans en moyenne

Au Danemark, l'âge le plus courant pour entamer le premier cycle de l'enseignement supérieur est de plus de 20 ans (Eurydice, 2010)¹³². 94,4 % des étudiants intègrent l'enseignement supérieur avec un certificat de fin d'études secondaires mais il existe des filières alternatives pour des apprenants non-traditionnels (5,6 %).

¹³¹ Le système danois d'éducation des adultes est l'un des plus anciens d'Europe. Il remonte au XIXe siècle a pour origine le concept de *folkeoplysning* introduit par N.F.S. Grundtvig, théoricien de l'éducation. Il consiste à offrir des activités socioculturelles et offrir des possibilités d'apprentissage que l'école n'a pas pu offrir. Différentes écoles fonctionnent dans le cadre de l'éducation non formelle des adultes (*folkeoplysning*) : les *folk high schools* (écoles secondaires) sont les plus connues ; la durée des cours varie - d'une semaine à un maximum de près d'un an - et sont suivies par les adultes de tous âges. Ces cours sont destinés à élargir les compétences générales, sociales et démocratiques.

¹³² La lecture des statistiques ne permet pas d'établir de distinction entre les étudiants qui n'ont pas terminé leur formation initiale et ceux qui réintègrent le système éducatif formel après une période d'interruption.

Un double système d'admission à l'université

Les places disponibles dans l'enseignement supérieur sont attribuées selon deux systèmes de quotas :

- les places relevant du premier quota sont destinées aux candidats titulaires d'un certificat de fin d'études secondaires supérieures et l'admission tient compte de la note moyenne obtenue ;
 - les places relevant du second quota (10 % de l'ensemble des places dans les universités) sont attribuées aux candidats sur la base d'une évaluation individuelle effectuée par l'établissement. Les candidats non diplômés du secondaire supérieur sont admis si l'établissement estime qu'ils possèdent des compétences équivalentes à celles qui doivent être démontrées lors d'un examen du secondaire supérieur. (Eurydice, 2011)

L'éducation et la formation tout au long de la vie est une mission reconnue par les établissements d'enseignement supérieur.

Proportion moyenne d'étudiants à temps partiel¹³³

Ils représentent 11,3 % de l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur. La distinction entre les statuts d'étudiants repose sur l'existence de sous-systèmes d'enseignement supérieur. Les étudiants à temps partiel sont inscrits dans le système d'enseignement supérieur professionnel.

- Enseignement pour les adultes

L'éducation et la formation continue pour les jeunes décrocheurs et pour les adultes est sous l'autorité du ministère de l'enfance et de l'éducation. L'éducation au niveau du master est sous les auspices du ministère des sciences, de l'innovation et de l'enseignement supérieur.

L'enseignement général des adultes s'étend de l'éducation non formelle à l'enseignement général formel (qualifiant) et à la formation professionnelle continue. En règle générale, le programme et les examens sont adaptés à l'expérience et l'intérêt des adultes et, dans certains cas, ils peuvent obtenir la reconnaissance de l'apprentissage formel et non formel préalable.

En mai 2000, une nouvelle législation concernant l'éducation des adultes et la formation continue a été adoptée et a pris effet en janvier 2001. Elle a mis en place un nouveau système d'éducation des adultes et de formation continue, une nouvelle forme de soutien scolaire pour les adultes ainsi que de nouveaux systèmes de répartition de la subvention pour les établissements dispensant des programmes d'éducation aux adultes et la formation continue.

Les cours doivent être structurés de telle sorte que le niveau de qualification puisse être comparé aux niveaux du système éducatif « traditionnel ». Dans le même temps, de nouveaux concepts et cours ont été développés : les cours de tous les niveaux d'éducation et de formation doivent prendre leur point de départ dans l'expérience de travail des participants adultes. (Eurydice, 2013)

formation générale

Il est possible d'intégrer des cursus de formation d'adultes allant d'un niveau correspondant à un enseignement scolaire de base jusqu'aux formations universitaires. Les personnes peuvent intégrer une centre d'éducation pour adultes, structures financées par l'État (Voksenundervisningscenter-Vuc), qui proposent de suivre des enseignements scolaires d'un

¹³³ La définition d'un étudiant à plein temps et à temps partiel dépend de la variable utilisée pour mesurer la charge de travail de l'étudiant. Dans l'idéal, la charge de travail devrait être mesurée en termes de valeur académique ou de progrès, mais elle peut aussi être mesurée en termes de temps/ressources qui y sont consacrés ou de temps d'enseignement. Les données nationales dont dispose un pays tendent à dicter les méthodes que ce pays utilise pour affecter les étudiants à l'une ou l'autre catégorie (UNESCO/OECD/Eurostat, 2010) extrait de *Eurydice* 2011

niveau basique jusqu'au second cycle de l'enseignement secondaire. Ces programmes sont organisés dans les collèges professionnels et visent justement à donner la possibilité aux personnes d'acquérir les pré-requis à une qualification professionnelle complète. (Centre Inffo, 2012)

Les cours sont ouverts aux personnes de plus 18 ans et se déclinent en trois niveaux :

- enseignement préparatoire pour adultes (*Forberedende voksenuddannelser - FVU*) ; il a un caractère non formel et inclut des cours de brève durée en danois, lecture, écriture et mathématiques de niveaux primaire et secondaire inférieur ;
- enseignement général pour adultes (*Almene voksenuddannelser – AVU*) qui consiste en cours organisé par matière ; chacune des matières peut donner lieu à un examen final correspondant aux examens de fin d'études de la *Folkeskole* ;
- cours préparatoires supérieurs par matière (HF) qui correspondent à l'enseignement secondaire supérieur général. (Eurydice, 2011)

Enseignement supérieur pour les adultes

La formation supérieure pour adultes, *Videregående voksenuddannelse* (VVU), correspond à l'enseignement supérieur. Les programmes y sont différents des programmes «standards» quant à leur organisation et à leur contenu. Pour être admis en VVU, les participants doivent posséder un niveau d'éducation suffisant et justifier d'au moins deux ans d'expérience professionnelle

- *Advanced Adult Education (Videregående voksenuddannelse)* – comparable au cycle court de l'enseignement supérieur
- *Diploma programmes (Diplomuddannelse)* – comparable au cycle intermédiaire
- *Master's programmes (Masteruddannelse)* – comparable au cycle long de l'enseignement supérieur avec les *Master of Business Administration* (MBA), *Master of Public Administration* (MPA) or *Master of Public Health* (MPH).

formation professionnelle continue

L'État joue un rôle majeur dans l'organisation de la formation professionnelle continue notamment en étant le principal financeur de plus de 2500 programmes de formation professionnelle d'adultes organisés par un réseau de centres de formation et de collèges professionnels. Et les partenaires sociaux jouent un rôle clé dans le développement du système de formation danois.

Il existe un Conseil national de la formation des adultes qui a un rôle de conseil auprès du ministère de l'éducation sur tous les sujets concernant la formation d'adultes ; onze Comités nationaux de formation continue, composés de représentants des partenaires sociaux, affiliés à des secteurs d'activités et responsables de la définition des compétences communes à développer dans les différentes formations ; ces mêmes comités sont déclinés à un niveau territorial plus fin où ils ont un rôle de conseil auprès des centres de formation et des collèges professionnels, concernant l'adaptation des formations aux besoins locaux du marché du travail. Ce type de programme de formation constitue la modalité de formation professionnelle continue la plus développée au Danemark. Les centres de formation (*Arbejdsmarkedsuddannelsescentre - AMU*) et collèges professionnels visent à adapter l'offre de formation aux conditions locales du marché du travail. Les programmes de formation développés dans ces organismes ciblent principalement des employés en poste bien que des personnes sans emploi puissent aussi y accéder. Ce sont principalement des programmes

courts de formation allant d'une demi-journée à six jours mais d'une semaine en moyenne. Le ministère de l'éducation est en charge de façon globale de ces programmes notamment à travers leur reconnaissance, mais il implique largement les partenaires sociaux dans la définition de l'offre puisque ces derniers décident des buts, contenus, durées des programmes de formation AMU. (Centre Inffo, 2012)

Malgré la prépondérance des programmes de formation financés par l'État, l'offre de formation professionnelle continue développée par des structures privées a augmenté depuis vingt ans et constitue une part significative. Ainsi, en 2008, le Danemark faisait état de 238 232 participants à des formations dispensées par des structures privées, ceci notamment dans le cadre de formations organisées par les entreprises en direction de leurs employés. Parmi ceux-ci, une large part avaient suivi une formation organisée par des organismes de formation privés (104 000). Les partenaires sociaux étaient aussi fortement représentés avec des formations, destinées à leurs membres, qui comptaient 56 300 participants pour les organisations de salariés et 34 000 pour les organisations patronales (Centre Inffo, 2012).

L'apprentissage ouvert est régi par une loi qui a pour but de garantir la disponibilité d'une offre adéquate d'enseignement à orientation professionnelle dans l'ensemble du pays. L'apprentissage ouvert est assuré par divers établissements, placés sous la tutelle du ministère de l'éducation, qui sont habilités à dispenser des programmes à orientation professionnelle relevant du secondaire supérieur ou de l'enseignement supérieur.

L'enseignement professionnel pour adultes (GVU) débouchant sur des certifications équivalentes à celles qui sont délivrées aux jeunes dans le système d'enseignement et de formation initiaux débute par une évaluation individuelle des acquis et expériences des participants. Cette évaluation initiale, ou «évaluation des compétences», a pour objet de déterminer le niveau de chaque participant et prend en compte les apprentissages formels, non formels et informels. Sur la base de cette évaluation est établi un plan individuel d'apprentissage, qui identifie les lacunes que le participant doit combler avant de passer le test et les examens finals. En parallèle est également établi un «relevé des compétences» qui indique les éléments du programme d'enseignement et de formation professionnels déjà maîtrisés. (Eurydice, 2011)

Sources

Eurydice, **L'éducation formelle des adultes en Europe : politiques et mise en œuvre**, Bruxelles : Eurydice, 2011, 86 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128FR.pdf

Eurydice, **L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne**, Bruxelles : Eurydice, avril 2012, 224 p.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138FR.pdf

OCDE, **Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes**, Paris : OCDE, octobre 2013, 484 p.

http://skills.oecd.org/documents/Perspectives_de_OCDE_sur_les_comp%C3%A9tences_2013.pdf

Commission européenne, **Education and training monitor 2013**, Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, octobre 2013, 73 p.

http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor13_en.pdf

Fiches descriptives

Education and training monitor 2013: Denmark

http://ec.europa.eu/education/tools/docs/etm2013-country-reports_en.pdf

[Danemark : regards... sur la formation professionnelle, Thessalonique : Cedefop, juillet 2012](#)

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/8041_fr.pdf

Danemark, Centre Inffo, août 2012

<http://www.europe-et-formation.eu/danemark.html>

Eurypedia, Denmark : adult education and training [mise à jour de la fiche en avril 2014]

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Adult_Education_and_Training

Textes européens – L’enseignement supérieur

2011

Conseil de l'Union européenne

Conclusions du Conseil sur la modernisation de l'enseignement supérieur

Office des publications de l'Union européenne/Luxembourg, décembre 2011, JOUE n° C 372, 6 p. disponibles sur le site <http://eur-lex.europa.eu>

« L'accompagnement des réformes dans l'enseignement supérieur incombe aux États membres et aux établissements eux-mêmes. Toutefois, le processus de Bologne et le développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur qui en découle, le projet européen de modernisation des systèmes d'enseignement supérieur et la création de l'EER montrent que les défis et les réponses stratégiques nécessaires dépassent les frontières nationales et que la coopération au niveau européen a une contribution importante à apporter en matière de soutien financier, d'analyse des politiques sur la base de données probantes et d'échange de bonnes pratiques. Le Conseil invite les États membres à intensifier les efforts déployés pour accroître le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur afin d'atteindre le grand objectif en matière d'éducation fixé par la stratégie Europe 2020, qui consiste à porter à 40 % la proportion de personnes âgées de 30 à 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent dans l'UE, sachant que, selon une estimation, à l'horizon 2020, 35 % de l'ensemble des emplois dans l'UE exigeront des qualifications élevées. »

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0036:0041:FR:PDF>

2013

Conseil de l'Union européenne

Conclusions du Conseil sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur

Office des publications de l'Union européenne/Luxembourg, juin 2013, JOUE n° C 168/2, 3 p. disponibles sur le site <http://eur-lex.europa.eu>

Le Conseil invite les États membres :

- à adopter des objectifs nationaux, destinés à accroître les taux d'accès et de participation à l'enseignement supérieur et le taux de diplômés pour les groupes défavorisés et sous-représentés,
- à encourager la coopération entre les acteurs de l'enseignement à tous les niveaux, y compris ceux qui dispensent un enseignement non formel ou informel,
- à favoriser l'élaboration de stratégies proactives et la mise en place de structures connexes au niveau institutionnel, y compris des actions de sensibilisation et des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie, l'information sur les filières et les débouchés et la situation sur le terrain, l'orientation sur le bon choix de filière,

- à favoriser la perméabilité et l'établissement de parcours souples et transparents permettant d'accéder à l'enseignement supérieur, en particulier après un enseignement et une formation professionnels et après un apprentissage non formel ou informel,
- à accroître les possibilités de formation souple en diversifiant les modes de diffusion des contenus pédagogiques,
- à examiner quelle est l'incidence de la structure globale de financement des établissements et des aides financières aux étudiants sur le taux de participation des groupes défavorisés,
- à travailler avec les établissements d'enseignement supérieur et d'autres parties prenantes pour accroître les taux de diplômés dans l'enseignement supérieur,
- à repérer les disparités régionales et géographiques au sein des États membres en termes d'accès et de participation à l'enseignement supérieur et de nombre de diplômés, et chercher à les réduire, et
- à entreprendre la collecte systématique de données comparables en la matière.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:168:0002:0004:FR:PDF>

Textes européens – L'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) = Lifelong learning

« Le Conseil européen de Lisbonne, qui s'est tenu en mars 2000, a assigné à l'Union européenne l'objectif stratégique de devenir l'économie de la connaissance la plus dynamique du monde, ce qui implique des éléments clés tels que le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pour chacun »

L'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) est une priorité politique européenne depuis le conseil de Lisbonne.

2002

Conseil de l'Union européenne

Résolution du Conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie

Office des publications de l'Union européenne/Luxembourg, 07 2002, JOUE n° 2002/C 163/01, 3 p.

Le Conseil souligne « que l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite, y compris l'éventail complet de l'éducation et de la formation formelles, non formelles et informelles. En outre, il faut entendre par éducation et formation tout au long de la vie toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi. Enfin, les principes applicables dans ce contexte devraient être les suivants: reconnaître que l'individu est le sujet de l'apprentissage, insister sur l'importance d'une véritable égalité des chances et assurer la qualité de l'apprentissage. »

Le Conseil invite « à favoriser, en étroite coopération avec le Conseil et les États membres, une coopération accrue en matière d'éducation et de formation, fondée sur les questions de transparence et d'assurance de la qualité, afin d'élaborer un cadre pour la reconnaissance des qualifications, en s'appuyant sur les résultats du processus de Bologne et par la promotion d'actions similaires dans le domaine de la formation professionnelle. Cette coopération devrait assurer la participation active des partenaires sociaux, des établissements de formation professionnelle et d'enseignement et des autres intervenants concernés »

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:FR:PDF>

2008

Parlement Européen, Conseil de l'Union européenne

Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

Journal officiel de l'Union européenne, n° C 111/1, avril 2008, 7 p.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:fr:pdf>

2012

Commission européenne, Conseil de l'Union européenne

Rapport conjoint 2012 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« éducation et formation 2020 ») éducation et formation dans une Europe intelligente durable et inclusive

Office des publications de l'Union européenne/Luxembourg, mars 2012, JOUE n° C 70 du 08/03/2012, 10 p. disponibles sur <http://eur-lex.europa.eu>

« **En 2009**, le Conseil a établi le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («**éducation et formation 2020**») Depuis, la situation politique et économique a changé, créant de nouvelles incertitudes et contraintes. L'Union européenne a dû prendre des mesures supplémentaires pour enrayer la pire crise économique et financière de son histoire et, en réaction, a adopté une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive dénommée «**stratégie Europe 2020**».

L'examen annuel de la croissance pour 2012 souligne que la stratégie Europe 2020 doit faire porter les efforts tant sur les mesures de réforme ayant un effet à court terme sur la croissance que sur le bon modèle de croissance à moyen terme. **Les systèmes d'enseignement et de formation doivent être modernisés afin de renforcer leur efficacité et leur qualité et de doter les individus des compétences et des qualifications nécessaires pour réussir sur le marché du travail.** Ces derniers auront ainsi davantage confiance dans leurs aptitudes à relever les défis actuels et à venir. Par ailleurs, cette modernisation permettra d'améliorer la compétitivité de l'Europe et de stimuler la croissance et l'emploi. L'examen annuel de la croissance 2012 appelle également à prêter une attention particulière aux jeunes, qui sont l'un des groupes les plus durement touchés par la crise.

À partir d'une évaluation des progrès réalisés dans des domaines clés au cours de ces trois dernières années, le présent projet de rapport conjoint propose de **nouvelles priorités de travail pour la période allant de 2012 à 2014**, qui sont destinées à mobiliser les secteurs de l'éducation et de la formation au service de la stratégie Europe 2020.

2.4. Stratégies d'apprentissage tout au long de la vie

Pour la majorité des Européens, l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas une réalité. Tandis que la participation à l'éducation et à la formation chez les plus jeunes a augmenté, de récentes données sur la participation des adultes âgés de 25 à 64 ans à l'apprentissage tout au long de la vie montrent une légère tendance à la baisse. Le taux actuel de 9,1 % (2010) est nettement inférieur au critère de référence de 15 % en 2020 fixé dans le cadre stratégique «éducation et formation 2020».

Les obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie persistent : nombre limité de possibilités qui sont peu adaptées aux besoins des différents groupes cibles, manque de systèmes de soutien et d'information accessibles, et passerelles insuffisamment flexibles entre les différentes filières d'apprentissage (entre l'EFP et l'enseignement supérieur, par exemple). Les problèmes sont souvent exacerbés par le fait que les apprenants potentiels sont issus de milieux socioéconomiques modestes et ont un faible niveau d'instruction.

Les systèmes d'éducation et de formation devraient donner à tous la possibilité de se former tout au long de la vie. Les États membres devraient examiner de près leurs systèmes pour détecter les obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie. En coopération avec les partenaires sociaux et les autres principales parties prenantes, ils devraient mettre en place des stratégies globales et prendre des mesures favorisant l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie, conformément aux engagements européens, en s'appuyant sur des outils et cadres facilitant la transparence (cadre européen des certifications (1), ECVET/ECTS (2), CERAQ et cadre de référence des compétences clés (3)). Il conviendrait de mettre l'accent sur l'assimilation par tous des compétences de base et sur une meilleure intégration des offres d'apprentissage tout au long de la vie, notamment pour encourager la participation des adultes peu qualifiés.

4 objectifs stratégiques définis dans le cadre «éducation et formation 2020»

1. Faire de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité une réalité

Stratégies d'apprentissage tout au long de la vie

Œuvrer de concert afin d'achever l'élaboration de stratégies nationales globales en matière d'apprentissage tout au long de la vie couvrant tous les niveaux, de l'éducation de la petite enfance à la formation des adultes, et en se concentrant sur les partenariats avec les parties prenantes, le développement des compétences des adultes peu qualifiés et les mesures élargissant l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie et assurant l'intégration de services dans ce domaine (orientation, validation, etc.). En particulier, mettre en œuvre la résolution du Conseil du 28 novembre 2011 sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes.

Outils de référence européens

Œuvrer de concert pour relier les cadres de certification nationaux au CEC, créer des mécanismes nationaux globaux de validation des acquis d'apprentissage; établir des liens entre les cadres de certification, les mécanismes de validation, l'assurance de la qualité et les systèmes d'accumulation et de transfert des crédits (ECVET, CERAQ, ECTS); coopérer pour prévoir la demande de compétences et mieux rapprocher cette demande et l'offre de formations (panorama des compétences, classification européenne des compétences, des qualifications et des métiers — ESCO); améliorer la visibilité, la diffusion et l'utilisation des outils de référence européens afin d'accélérer leur mise en œuvre.

2. Améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation

Œuvrer de concert afin d'augmenter le nombre de diplômés, notamment en proposant d'autres filières et en développant l'EFP de niveau tertiaire; améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur; améliorer la qualité de l'enseignement supérieur grâce à la mobilité et à la coopération transfrontalière; resserrer les liens entre l'enseignement supérieur, la recherche et l'innovation pour favoriser l'excellence et le développement régional; améliorer la gouvernance et le financement.

3. Favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active

4. Encourager la créativité et l'innovation, y compris l'esprit d'entreprise, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation »

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:FR:PDF>

**Volume de l'activité de formation continue
en nombre de stagiaires accueillis dans les universités
par champs disciplinaire**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Formations générales	50 285	54 147	52 014	55 132	60 017	57 386	57 174	53 645	67 084	47 800
Spécialités pluriscientifiques	5 035	3 783	5 918	6 646	7 889	8 615	8 064	7 487	11 050	16 960
Physique-chimie	713	455	247	302	293	466	352	414	335	1 029
Chimie-biologie, biochimie	2 511	1 416	1 220	1 459	1 616	1 744	1 266	1 853	1 187	1 050
Sciences naturelles (biologie-géologie).	271	390	165	288	148	358	878	1 781	1 038	787
Mathématiques, statistique.	1 538	2 593	913	685	654	934	1 360	440	682	449
Physique	980	440	653	685	988	981	394	686	444	377
Chimie.	987	1 193	1 201	1 070	1 139	1 253	542	452	643	645
Sciences de la terre.	231	403	140	144	118	63	305	170	184	187
Sciences de la vie.	455	421	383	989	674	713	1 129	2 057	2 457	2 261
Spécialités pluridisciplinaires, science humaines et droit.	14 490	12 057	14 166	14 746	14 038	13 189	16 556	16 056	17 935	20 372
Géographie.	4 475	5 233	4 819	3 947	3 240	5 595	5 911	6 068	6 149	4 584
Économie.	1 292	2 347	1 817	1 194	1 572	1 859	1 886	2 432	2 595	3 369
Sciences sociales (y compris démographie, anthropologie).	1 656	1 799	2 924	3 892	2 728	1 693	2 815	3 101	2 746	2 721

Psychologie	5 462	6 650	6 234	5 375	5 358	6 269	6 567	6 889	6 553	5 884
Linguistique.	4 525	4 000	4 224	3 980	4 644	3 966	3 854	2 837	1 966	3 734
Histoire.	13 704	14 504	14 630	14 198	14 759	14 254	11 569	8 515	9 579	11 624
Philosophie, éthique et théologie.	4 505	4 409	5 273	5 421	6 086	3 778	4 354	4 608	3 310	3 471
Droit, sciences politiques.	7 097	8 839	9 161	10 908	12 735	11 751	9 457	10 831	11 078	14 856
Spécialités littéraires et artistiques plurivalentes.	10 124	3 395	8 313	14 758	10 178	8 369	6 221	6 023	5 857	10 300
Français, littérature et civilisation française.	10 555	12 154	9 668	8 647	7 657	8 248	5 673	5 114	4 393	7 660
Arts plastiques.	414	112	88	70	92	1 451	335	67	75	69
Musique, arts du spectacle.	1 582	1 328	919	1 289	3 127	1 203	1 256	1 418	1 858	3 388
Autres disciplines artistiques et spéc. artist. Plurivalentes	206	42	133	175	1 574	263	439	297	242	281
Langues et civilisations anciennes.	139	94	2 930	157	20	37	23	248	627	85
Langues vivantes, civilisations étrangères et régionales.	22 293	24 307	19 942	20 321	21 835	19 313	19 286	18 348	16 511	18 541
Technologies industrielles fondamentales.	1 522	1 072	1 365	1 384	1 342	1 593	1 749	1 778	2 540	2 046
Technologies de commandes des transformations industrielles.	1 015	1 048	904	709	781	848	902	633	963	767
Spécialités pluritechnologiques mécanique - électricité.	2 274	2 748	2 768	2 324	2 619	3 423	2 723	3 044	2 558	2 634

Spécialités plurivalentes des échanges et de la gestion.	8 349	9 676	10 866	9 473	9 922	9 529	10 664	11 174	12 157	10 460
Transport, manutention, magasinage.	217	271	311	285	311	494	419	500	465	537
Commerce, vente.	2 759	2 595	2 893	2 808	2 972	4 058	3 477	3 815	3 722	3 865
Finances, banque, assurances.	2 336	2 139	2 090	2 251	2 513	3 609	2 701	3 043	2 979	3 171
Comptabilité, gestion.	7 199	7 138	6 666	6 248	6 380	7 506	7 401	7 555	6 793	6 557
Ressources humaines, gestion du personnel, de l'emploi.	3 007	3 160	3 449	4 101	4 472	5 107	5 562	4 718	5 245	5 495
Spécialités plurivalentes et de la communication.	3 092	2 249	4 889	4 046	4 863	4 750	3 807	3 784	7 292	4 228
Journalisme et communication (communication graphique et pub.)	1 143	836	301	638	1 429	983	2 190	1 792	944	371
Techniques de l'imprimerie et de l'édition.	74	71	54	49	62	74	68	95	74	75
Techniques de l'image et du son, métiers connexes du spectacle.	259	333	419	226	212	164	150	181	226	122
Secrétariat, bureautique.	1 929	1 782	2 165	1 599	2 075	1 538	1 869	1 926	1 117	634
Documentation, bibliothèques, administration des données.	3 835	5 257	5 630	5 036	5 834	5 477	6 588	9 315	7 677	7 570
Informatique, traitement de l'information réseaux de données.	11 819	11 139	7 977	6 022	7 870	7 616	5 860	5 340	5 496	6 525
Spécialités plurivalentes des services aux personnes.	3 105	4 601	2 538	2 106	3 495	3 439	8 244	8 348	8 899	6 915

Santé	57 418	51 809	53 341	60 602	64 776	65 772	62 505	62 789	63 772	69 675
Travail social.	3 081	3 414	3 078	3 022	2 673	4 332	3 246	3 274	2 780	2 386
Enseignement, formation.	5 448	5 981	5 648	4 882	13 433	14 604	18 352	9 685	11 066	18 133
Accueil, hôtellerie, tourisme.	608	705	523	454	453	485	564	505	429	467
Animation culturelle, sportive et de loisir.	2 864	3 029	2 739	1 699	3 142	2 593	2 470	2 489	2 164	1 317
Aménagement du territoire, développement, urbanisme.	1 532	1 180	1 831	877	854	679	1 100	739	716	764
Protection et développement du patrimoine.	307	148	99	160	137	108	95	83	130	171
Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement.	381	368	358	479	398	425	514	602	484	630
Sécurité des biens et des personnes, police surveillance.	652	1 153	2 229	1 013	1 045	1 129	842	816	1 732	698
Spécialités concernant plusieurs capacités.	18 389	17 745	17 343	18 254	7 850	5 131	9 943	11 567	11 060	12 662
Développement des capacités d'orientation, d'insertion, de réinsertion	2 740	1 692	350	880	2 216	1 215	1 549	1 222	1 907	1 622
Vie familiale, vie sociale et autres formations.	5 943	4 385	6 562	8 057	3 982	5 748	856	2 743	2 801	4 320

Source : DEPP, traitement par l'IGAENR.

Liste des personnes rencontrées

Cabinet de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche

Octobre 2013

Jean-Richard Cytermann, directeur adjoint du cabinet

Jean-Baptiste Prévost, conseiller relations enseignement supérieur et emploi

Juin 2014

Christophe Strassel, directeur de cabinet

Ministère de l'enseignement supérieur - administration centrale

DGESIP

Mme Granier-Fauquert, directrice du service de la stratégie de contractualisation, du financement et de l'immobilier

M. Jolion, chef de service, service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (novembre 2013)

Mme Bonnefoy, adjointe au chef de département stratégie de la formation et de l'emploi

Mme Bruniaux, chef du département de la stratégie de la formation et de l'emploi

Mme Fermon, département de la stratégie de la formation et de l'emploi

M. Forest, sous-directeur de l'allocation des moyens et des affaires immobilières

Mme Batou-To Van, chef du département du système d'allocation des moyens

DEPP

Mme Kerjosse, Chef du bureau DEPP A1 – études statistiques sur la formation des adultes, l'apprentissage et l'insertion des jeunes

Mme Grille, DEPP A1

Ministère du travail

M. Huart, sous-directeur des politiques de formation et du contrôle

M. Borel Patrice, IGAS

Mme Delort, DARES

Instances nationales représentatives

CPU (Conférence des présidents d'universités)

M. Roussel, président de l'Université Marne-la-Vallée, rencontré au titre de ses fonctions de président de la commission de la formation et de l'insertion professionnelle de la Conférence des présidents d'universités à la CPU

Mme Levy, chargée de mission, commission formation et insertion de la CPU

M. Forestier, recteur, rencontré au titre de ses fonctions de consultant auprès de la CPU et de responsable de la mission « diffusion à l'international du système d'enseignement et de formation professionnelle tout au long de la vie »

CDSUFC (Conférence des directeurs de service universitaire de formation continue)

Mme Carette, université de Lille1, présidente

M. Gonzales, UPMC, vice-président

ADIUT (Association des directeurs d'IUT)

M. Bordry, directeur IUT Paris 5

M. Ben Cheboun, vice-président formation continue, alternance de l'ADIUT
Mme Thomas, responsable formation Continue IUT BORDEAUX1
M. Benchiboun, IUT A, Lille 1

Sénat

M. Larcher, ancien président du Sénat, ancien ministre, sénateur des Yvelines
M. Legendre ancien ministre chargé de la formation professionnelle, ancien président de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, sénateur du Nord.
M. Carle, vice-président du Sénat, sénateur de la Haute-Savoie, membre du Conseil supérieur de la formation professionnelle tout au long de la vie

Structures nationales

AFPA

M. Santelmann, département de la prospective

Caisse des dépôts

M. Valadier, responsable du département économie de la connaissance, Paris

CNFPTLV

Mme Kaiserbruger, présidente

Mme Amat, ancienne secrétaire générale

CGI (Commissariat général à l'investissement)

M. Korolitzsky, directeur de programme centres d'excellence : rencontré au titre de sa connaissance du monde universitaire, de la recherche et, singulièrement, de la formation continue universitaire.

CGSP (Commissariat général à la stratégie et à la prospective)

Mme Deprez-Boudier, cheffe du département travail-emploi

M. Harfy

ONISEP

M. Asseraf, directeur

Universités

Aix-Marseille

M. Berland, président

Mme Jacoulet, directrice de l'IUT

Mme de Barnier, directrice de l'IAE

Un groupe de stagiaires de l'IAE

Artois

M. Marcoin, président

M. Longuepee, directeur de notre service de la formation continue

Mme Vermeersch, responsable administrative du service de la formation continue

Mme Galy, directrice générale des services

Mme Sudic, IGE, responsable de la cellule VAE

Mme Hora-Marcoin, enseignante (anglais)
M. Delplanque, professeur certifié éco-gestion, responsable licence pro (logistique)
M. Renard, professeur certifié, chargé de mission Sépia
Mme Liaigre, stagiaire en DAEU, demandeuse d'emploi
M. Plankeele, étudiant en master 2, en alternance et créateur d'entreprise

IUT de Lens (université d'Artois)

Mme Lacroix, directrice
Mme Parenton, Chef de service du SEPIA
Mme Vanoff-Deleplace, responsable administrative et responsable qualité du SEPIA
Mme Douay, chargée des relations entreprises du SEPIA
Mme Lefebvre, Secrétaire pédagogique du SEPIA.
M. Boussaa, MC, enseignant chercheur en gestion financière et responsable de formation
M. Nouaouri, MC, enseignant chercheur en logistique
M. Condotta, PU, enseignant chercheur en Informatique
Mme Merguin, étudiante, demandeur d'emploi
Mme Zietek, étudiante, Fongecif
Mme Duchilier, étudiante en licence, demandeur d'emploi
Mme Relle Avisse, étudiante en licence, demandeur d'emploi, rémunérée par la Région
M. De Schuyteneer étudiant en licence, demandeur d'emploi

Bretagne occidentale (Brest, UBO)

M. Filloque, vice-président chargé de la formation tout au long de la vie
M. Mamoune, directeur du service de formation continue
M. Leray, directeur, IUT Brest
M. Troly, Responsable du centre, IUT de Brest

Lille 1

M. Rollet, président de l'université
M. Maouche, vice-président formation tout au long de la vie
Mme Carette, directrice du SUDES

Nantes

Mme Le Dreff, chargée de mission FTLV
Mme Tiffoche, DGS - cellule soutien à la contractualisation et au contrôle de gestion

Nice

Mme Andrea (ASURE formation)
Mme Arnaud (ASURE formation)
M. Benmussa (direction du développement et de la stratégie de l'UNS)
M. Boisse (vice-président insertion pro & relations entreprises)
M. Carrey (ASURE formation)
Mme Capron (directrice UFR sciences)
Mme Conraux (directrice Fondation Unice)
M. Cortes (directeur de la DEVE)
M. Giroux (direction entreprises)
M. Gourbesvilles (directeur Polytech)
M. Gousseau (CCI, responsable projet Campus Apprentissage)
Mme Guiguet (ASURE formation)
M. Ifergan (ASURE formation)

M. Leclaire (responsable BAIP et orientation UNS)
M. Leclaire (responsable direction entreprises)
M. Marsault (direction UnicePro)
Mme Masquin (DA IUT)
M. Nicolas (DA UnicePro)
Mme Notaro (AGEFOS)
Mme Palmaro (DGS UNS)
M. Pascal (directeur IUT)
M. Ragni (ISEM / Pdt conseil perf CFA EPURE)
Mme Raisin (vice-présidente CFVU)
M. Ricciardi (DAF UNS)
Mme Roux (service FC & alternance IUT)
M. Fischbach (directeur CRIJ Côte-d'Azur)

Poitiers

M. Jean, président
M. Levoyer, directeur de cabinet
Mme Auras, directrice du SAFIRE
M. Mirambeau, directeur d'UP-Pro

(Rectorat de Poitiers)

M. Moret, recteur de l'académie
M. Herzecke, conseiller du recteur
Mme Fouilloux, DAET

PRES Paris-Est

M. Dizambourg, Président
Mme Berthout, coordonnatrice formation continue, académie de Créteil

Reims

M. Baillat, président
M. Delebare, directeur du service d'éducation permanente et à distance

Strasbourg

M. Beretz, président
M. Deneken, premier vice-président formation initiale et continue
M. Jeltsch, vice-président partenariats avec les entreprises
M. Vandamme, vice-président formation tout au long de la vie
Mme Hillenweck, vice-présidente déléguée insertion professionnelle
Mme Vincent, directrice générale adjointe d'appui aux missions
M. Poncin, directeur du service de formation continue
M. Philippe, directeur du service espace avenir (ex SUIO)
Mme Horny, directrice des études et de la scolarité
Mme Haug, directrice du service VAE
M. De Montigny, professeur faculté des sciences de la vie
M. De Tapia, professeur faculté des sciences de la vie
Mme Geoffroy, maître de conférences faculté de médecine
M. Lavigne, maître de conférences faculté de médecine
M. Lehmann, professeur faculté de pharmacie
M. Tribou, professeur faculté des sciences du sport

Mmes Dechampesme et Ferrara, chargées de mission FC, anciennes stagiaires master ingénierie de la formation (2009 et 2013)

M. Frey, chargé de mission FC, ancien stagiaire licence pro formation et accompagnement (2013)

Mme Affholder, stagiaire

M. Bare, Stagiaire

Mme Dauvillaire, stagiaire

Mme Descamps, stagiaire

Mme Ledus, stagiaire

Mme Marchandise, stagiaire

M. Wimix, stagiaire

Mme Xhonneux, stagiaire

M. Zilles, stagiaire

Mme Zill, stagiaire

Toulouse 1

M. Sire, présidentp

M. Arseguel, vice-président formation continue

Mme Cluzeaud-Delvit, directrice du service commun de formation continue, validation des acquis et apprentissage

Conseils régionaux

Alsace

Mme Sager, chargée de mission service formation professionnelle continue

Bretagne

M. Simorre, directeur du service de l'égalité et de la formation tout au long de la vie

Mme Breard, vice-présidente en charge de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie

Champagne-Ardenne

Mme Leflon, vice-présidente de la Région Champagne-Ardenne, chargée de la formation professionnelle

M. De Pasquale, directeur de la formation et de l'orientation

Midi Pyrénées

Mme Loidi, première vice-présidente en charge de la formation professionnelle de l'apprentissage

M. Douard, conseiller technique au cabinet du président, éducation - formation - enseignement supérieur - recherche

Nord-Pas de Calais

Mme Elbaz, directrice de la formation permanente, Conseil régional

Mme Berkane, chargée de mission volet formation supérieur, Conseil régional

PACA

M. Fellmann, directeur général adjoint du pôle innovation emploi et formation

Mme Gerard, vice-présidente

Mme Tourrou, secrétaire générale des services

Poitou-Charentes

Mme Marmin, vice-présidente chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche
M. Closse, directeur de la formation, de l'apprentissage et de l'enseignement supérieur
M. Barot, chef du service de la formation continue

Branches et organisations professionnelles, entreprises

M. Grosso, MEDEF, Nice
M. Talarmin, UIMM, secrétaire général, Finistère
M. Vuibert, secrétaire général UIMM Champagne-Ardenne, ADEFIM CA
M. Lefebvre (Orange - RH - chargé de recrutement), Nice

FONGECIF

M. Goron (directeur FONGECIF PACA)

OPCA

Mme Valentin, directrice, OPACLA Champagne-Ardenne
Mme Serurier, responsable d'antenne, chef de projet cofinancements, ADEFIM (OPCAIM)
M. Vuibert, secrétaire général UIMM Champagne-Ardenne, ADEFIM CA
Mme Robert, directrice AGEFOS-PME Champagne-Ardenne
M. Balzer, délégué régional AGEFOS-PME Champagne-Ardenne
M. Gournay, délégué régional ANFH Champagne-Ardenne
M. Fischer, directeur de l'OPCALIA, Alsace

Agences Pôle emploi

Lille

M. Fernandes, directeur adjoint de la direction emploi orientation
Mme Gossman, en charge du partenariat avec l'enseignement supérieur

Nice

Mme Françoise
M. Tarder

Poitiers

Mme Roullier-Morin, directrice de la stratégie et des relations extérieures
Mme Gelpe, chargée de mission, spécialiste de l'orientation marché de l'emploi

Rennes

M. Lecoq, responsable des relations stratégiques
M. Clapson, chargé de mission au sein de la direction des relations extérieures

Pôles de compétitivité, IEED

MOV'ÉO (IEED VeDeCoM : Institut IEED du véhicule décarboné et communicant et de sa mobilité)

M. Etgens, enseignant-chercheur, détaché par l'UVSQ auprès de VeDeCoM, au titre du développement des actions de formation continue.

Cosmetic Valley
M. Ansel, directeur général

France Clusters
M. Ansel, président
M. Roy, directeur