

### La formation, remède miracle ?

#### Repenser la formation, repenser le travail

par Jean-Marie Bergère - 13 Octobre 2017

Alors qu'une nouvelle réforme de la formation professionnelle est annoncée, l'AFPA, le CNAM et la revue *Éducation permanente* organisaient le 14 septembre une journée d'étude « Analyses du travail et intentions formatives ». Car la formation se pense. Car les stages et les bancs de l'école ne font pas tout. Car on peut apprendre, mais aussi désapprendre en situation de travail. Car les entreprises doivent faire confiance en l'expertise de leurs salariés. Jean-Marie Bergère a assisté à cette journée et y retourne dans ce papier pour les lecteurs de *Metis*.



#### Formation professionnelle et pensée complexe

Une nouvelle réforme de la formation professionnelle est annoncée. Comme pour les précédentes il est dit qu'elle s'attaquera « aux trois défis de la formation professionnelle : inéfficacité et complexité » et rendra la formation « plus efficace, plus juste et plus transparente ». Grâce à elle, nous aurons enfin tous du travail et l'économie française retrouvera sa vraie place à la pointe de l'innovation. La concertation n'a pas commencé et il serait périlleux de formuler un jugement définitif sur son aboutissement. On peut toutefois s'interroger sur la communication actuelle, en trois volets : annonce d'une hausse du budget (+ 15 milliards), remplacement de emplois aidés par la formation, critique de la gestion paritaire des fonds mutualisés de la formation. Quant aux Régions, on n'en parle pas.

Les messages envoyés au tout début d'un processus structurent largement l'interprétation qui sera faite des mesures discutées et retenues. En présentant une fois de plus la formation comme la cause de l'échec français en matière de chômage et la solution miracle pour y mettre fin, on risque fort malentendus et déceptions. Et si la formation professionnelle n'était ni bouc émissaire ni panacée, mais un processus qui gagne à être pensé, mis en œuvre et évalué, au sein même des situations de travail ?

#### Ni sur le tas, ni en stage

L'AFPA, le CNAM et la revue *Education permanente*, organisaient récemment une journée d'échanges intitulée : « Analyses du travail et intentions formatives ». Sans en faire un compte rendu complet, le numéro Hors série d'*Education permanente* m'en dispense - j'en tire quelques enseignements et convictions.



Il faut d'abord se défaire du clivage ancien et têtue qui oppose les tenants de l'apprentissage sur le tas - éventuellement rebaptisé « *learning by doing* » - à ceux pour qui former c'est envoyer en stage.

Plusieurs intervenants ont insisté sur le fait que le travail n'est pas « naturellement » formateur. On peut y apprendre et progresser, on peut se maintenir en répétant des routines jusqu'à leur date de péremption, on peut y désapprendre. C'est par exemple le constat que font ceux qui luttent contre l'illettrisme, les personnes concernées apprenant et désapprenant. Ces « transformations silencieuses », positives comme négatives, varient d'une personne à une autre. Elles sont importantes. La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) leur offre une reconnaissance formelle. Mais la formation tout au long de la vie ne peut se satisfaire d'en prendre acte, de les constater après coup. Elle est par nature plus volontariste, plus ambitieuse. Par ailleurs, on n'imagine pas qu'un chirurgien se fasse la main en testant, pendant l'opération, différentes manières de faire, ni que le responsable de la maintenance d'une centrale nucléaire soit créatif quant aux normes de sécurité.

Mais, en France en particulier, le risque majeur est plutôt à l'opposé. La VAE reste assez confidentielle (20 à 30 000 par an) et difficile d'accès. Nous aimons trop l'abstraction et la formation initiale dépasse en prestige toutes les autres formations. La salle de classe est leur biotope. C'est donc tout naturellement que « l'écosystème de la formation professionnelle a été entièrement organisé autour de l'achat de formation » (Paul Santelmann), le budget engagé prouvant les efforts faits par l'entreprise, le prix du stage et la notoriété de l'organisme retenu garantissant son efficacité, le prestige du lieu valant reconnaissance du niveau hiérarchique de celui qui s'y inscrit.

### Les actions de formations en situation de travail (AFEST)

L'expérimentation présentée par Béatrice Delay et Laurent Duclos au nom de la DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) ouvre sur d'autres processus. Elle s'inscrit dans le prolongement de l'Accord National Interprofessionnel de 2013 et la loi de 2014, et entend explorer la pertinence des actions de formations en situation de travail (aussitôt rebaptisée AFEST, ou communément FEST, le secteur étant un très puissant créateur d'acronymes...). Reconnaître ces FEST comme particulièrement adaptées aux enjeux de professionnalisation dans les TPE-PME est une chose, comprendre les conditions qui rendent formatives ces « situations de travail », comprendre ce qui les différencie de « la formation sur le tas », en est une autre. Il y a là un enjeu pour les formateurs - ont-ils une place dans le dispositif et laquelle ? - et un enjeu pour les gestionnaires des fonds mutualisés de la formation qui vont devoir apprécier s'il s'agit bien d'une « action de formation » susceptible d'être financée, ou s'ils sont sollicités indûment. La voie expérimentale s'est imposée comme la bonne formule pour « co-construire des éléments de preuve » permettant de distinguer les FEST de l'activité ordinaire.

L'expérimentation associe le Ministère du Travail (DGEFP) et les institutions paritaires de la formation (COPANEF, Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation ; et FPSP, Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels) ainsi que l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes) et l'ANACT (Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail). Elle n'est pas terminée et il est trop tôt pour formuler précisément les conditions d'efficacité et l'éligibilité des FEST. Nous devrions en savoir plus début 2018, mais les postulats acceptés par les participants nous disent déjà beaucoup. Je cite : « suspension temporaire des exigences productives, aménagement d'un droit à l'erreur, confrontation à des aléas et à des incertitudes, variabilité et diversité des situations, progressivité dans la complexité des tâches, etc. », le tout étant articulé à « un moment de recul réflexif en rupture avec le cours de l'activité productive ». Les FEST ne sont ni une simple reprise de compagnonnage ni un exercice de simulation dans des conditions artificiellement recrées à « l'identique ». A noter que l'étude européenne [analysée par Jean-Raymond Masson](#) (Se former en milieu de travail en France et en Europe) parle de *Work-based learning*, ou Apprentissage en milieu de Travail (AMT) et lui donne un sens plus large : « un apprentissage non formel, mais intentionnel et structuré, lié au travail actuel ou à venir de l'apprenant, et organisé soit sur le lieu de travail, soit dans une situation simulant le lieu de travail, soit à l'extérieur du lieu de travail mais au travers de tâches directement applicables au lieu de travail ».

On l'a compris, loin des oppositions trop simples et des anathèmes, beaucoup de choses se jouent dans les interactions entre l'analyse du travail réel, la compréhension de ses transformations (technologiques, organisationnelles, juridiques, etc.) et les processus qui permettent d'apprendre à faire. Ils nécessitent toujours d'organiser les conditions qui rendent capable de penser son activité de « réapprendre » en permanence. De la même manière que le travail n'est jamais pure exécution, l'apprentissage n'est jamais simple transmission. Il ne s'agit pas tant de former et d'être formé que de « se » former. Ce qui oblige également à penser différemment le travail des tuteurs et des formateurs.



En situation de travail, ce ne sont pas (pas seulement) les procédures et les routines qui sont apprises jusqu'à devenir comme une seconde nature. Dans les conditions de l'expérimentation, elles au contraire particulièrement propices aux reformulations, aux ajustements, à la création de normes plus adaptées, à l'invention de « nouvelles combinaisons homme/machine engendrées par l'informatisation ».

### **L'entreprise apprenante, celle où les salariés apprennent**

Tous ces ingrédients doivent nourrir nos réflexions sur le travail et son management. Si l'entreprise se transforme non-stop et avec agilité, si les savoirs utiles s'inventent au cœur de ces transformations et au cœur des collectifs de travail, ne faut-il pas rendre l'entreprise en permanence « apprenante » ? Pour cela il faut radicaliser la critique du taylorisme. Selon cette doctrine, qu'on prétend abandonnée mais qui reste très agissante, « on n'est pas au travail pour apprendre » et le monde se divise en sachants et en exécutants. Logiquement cette conception sépare le temps de la formation, préalable

le lieu de la formation, la salle de classe, du travail lui-même. C'est cette relation entre le travail et la formation qu'il faut remettre en cause. L'expérimentation FEST en cours nous y invite.

Ces explications ne sont pas nouvelles. Des études, des rapports, des discours ont depuis plusieurs décennies affirmé la nécessité de concevoir l'organisation des entreprises, « non plus comme la somme des postes, mais comme la combinaison des compétences » et la nécessité de faire confiance aux salariés, experts de leur activité et acteurs de leur parcours professionnel. Tant que les conditions organisationnelles ne seront pas prises en compte, tant que la pression sur les résultats, les délais, la conformité aux procédures se fera toujours plus insistante, cela restera un vœu pieux.

Cette ambition, que l'entreprise soit apprenante ou plutôt que les personnes qui y travaillent y apprennent, ne doit pourtant pas être abandonnée. En expérimentant et en identifiant les conditions pour que le travail soit formateur, nous pouvons lui rendre son rôle « d'utopie motrice » (Florence Osty), de celles qui donnent du pouvoir d'agir sur la « marche du monde », lorsqu'il est si désespérant de vouloir seulement s'y adapter. Les managers ont un rôle éminent à jouer. Ils ont tout à gagner à ce qu'il soit reconnu et valorisé. Et j'ajoute que cette ambition justifie aussi le travail de ceux qui accompagnent des salariés en « contrats aidés », associations, collectivités ou entreprises, qui le plus souvent associent travail et formation et sont confrontés aux mêmes exigences quant au management et à l'accompagnement de parcours professionnels gratifiants.

### **Penser son travail pour le transformer**



Patrick Mayen, dans une remarquable introduction à la journée, après avoir rappelé qu'au travail on peut aussi bien apprendre que désapprendre, a ouvert en perspective la formation professionnelle et ouvert à cette « possibilité nécessaire » que le travail soit formateur. Dans les conditions actuelles de production de biens ou de services, il ne s'agit plus d'apprendre à reproduire des pratiques professionnelles, mais d'apprendre pour devenir capable d'analyser et de transformer ses conditions de travail - entendues non seulement comme les conditions externes au travail, mais comme les manières de faire, les manières de répondre aux situations et aux problèmes rencontrés qui sont à chaque fois particuliers et en partie inédits.

Les processus d'apprentissage existent lorsqu'il est possible de se décentrer, de recomposer son environnement et possible d'élargir le champ de son activité, de situer mentalement son activité dans un ensemble plus large. Les apprentissages utiles ne se limitent pas au poste de travail. On peut aussi apprendre dans un processus infini lorsqu'on comprend ce qui se passe en amont et en aval, lorsqu'on maîtrise les ressources et qu'on partage les buts et les finalités. La réflexivité ne veut pas dire réfléchir après, mais réfléchir avant, pendant et après ». Le travail n'est pas qu'exécution, il est pensée de l'activité. C'est à cette condition qu'il n'y a pas gaspillage des compétences et qu'on ne risque pas « de s'arrêter en chemin » dans sa trajectoire professionnelle. Ces réflexions renvoient à celles d'Alexandra Bidet sur [l'importance de préserver « un rapport dégagé au travail »](#) et à la citation de Robert Linhart dans *L'Etabli* : « L'intelligibilité de l'usine se construit dans ces moments où chacun tente de reprendre son souffle ».

### **Ne pas oublier les responsabilités de l'employeur**

La pensée complexe est à l'honneur. Elle oblige à penser la réforme de la formation professionnelle sans recourir une fois de plus à la formule magique « des stages et de l'argent pour les finances même enrichie par la mise en œuvre (annoncée pour 2018) d'une « application numérique du compte personnel de formation, concrète, exhaustive et individualisée ». La formation n'est pas une étape théorique préalable à un emploi, le billet à acquérir pour accéder à un nouveau métier. Elle ne consiste pas à sélectionner un organisme en fonction du nombre de « like » qu'il a recueilli. Elle n'est

recette universelle contre le chômage, des jeunes et des autres. L'efficacité et la pertinence de la réforme, du point de vue économique, social et politique, ne sont envisageables qu'en la liant à une réflexion sur les ressources qui rendent « capable » d'affronter les multiples transitions professionnelles et à un travail de transformation organisationnelle et managériale des entreprises.

Au fait, [où en sont les espaces de discussion sur le travail ?](#) (2013). Où en sont les Conseillers en évolution professionnelle (CEP) et le [Compte personnel d'Activité \(CPA\)](#) (2016) ? Où en sont le pc des salariés sur l'organisation de leur travail et plus globalement la [démocratisation du travail ?](#) Et enfin, que deviennent ces leçons et ces ambitions dans les organisations du « nouveau monde », celles des plateformes, d'Uber ou des [Mechanical Turk](#) ?

#### Pour aller plus loin :

- *Education permanente* / AFPA. Hors série 2017. Analyses du travail et intentions formatives. Numéro coordonné par Paul Santelmann. Article de Béatrice Delay et Laurent Duclos : « Formation en situation de travail. Quand la pédagogie rencontre le droit ».
- *Recherches en Education*, Mars 2017. *Penser la didactique pour la formation professionnelle*. Numéro coordonné par Jean-François Métral. Article de Patrick Mayen et Charles-Antoine Gagneur : « potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situation de travail ».

## A propos de cet article

**Auteur(s) : Jean-Marie Bergère**

: *Formation, travail, conditions de travail, stages, VAE, réforme, AFEST, agilité, collectifs, AFPA, CNAM, Education permanente, Jean-Marie Bergère*

## La formation, remède miracle ?

### Se former en milieu de travail en France et en Europe

*par Jean Raymond Masson - 13 Octobre 2017*

A la veille d'une profonde réforme du système de formation professionnelle continue (FPC) en France, cet article en se basant sur un nouveau rapport du CEDEFOP, donne un éclairage européen sur la FPC et sur un sujet trop méconnu dans le pays : l'apprentissage en milieu de travail (AMT). L'Angleterre et l'Italie sont allées loin en ce sens tandis que le système français reste pris dans une conception de la formation comme « stage ».

S'appuyant sur un rapport du CEDEFOP (*On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Countries statistical overviews - 2016 update*), un article précédent (Metis, « [Formation professionnelle : les performances françaises par rapport aux pays d'Europe](#) », Jean-Raymond Masson, mars 2017) a mis en évidence certaines spécificités du système français de formation comparé par rapport à ses voisins européens et a pointé quelques faiblesses. Ainsi,

*« Malgré des dépenses de formation professionnelle continue par les entreprises les plus élevées de tous les pays de l'UE, les résultats restent modestes sur le marché du travail. Les indicateurs concernant les PME et la participation des chômeurs et des moins qualifiés ainsi que le taux élevé de ceux qui n'ont pas eu accès à la formation alors qu'ils le voulaient semblent l'indice d'un manque d'efficacité des actions en direction des catégories qui en ont le plus besoin. Par ailleurs, si l'on considère la formation organisée sur le poste de travail, la France se situe très en dessous de la moyenne européenne, juste au-dessus de l'Italie et à égalité avec les Pays-Bas, tandis que l'indice est à un niveau supérieur au Danemark, au Portugal, en Suède et surtout en Allemagne. Les différences sont également notables si l'on considère la FPC organisée dans les PME où la proportion atteint 27 % des employés concernés en France, plus qu'en Espagne, en Italie et qu'au Royaume-Uni et à égalité avec le Portugal, mais en dessous de l'Allemagne et des Pays-Bas, et surtout du Danemark, de la Suède et de l'Autriche. »*



Un autre document publié par le CEDEFOP en 2015 (*Research paper n° 49 : Work-based learning in continuing vocational education and training policies and practices in Europe*) permet d'éclaircir et d'approfondir certaines des questions évoquées ci-dessus. Cette note part de l'idée que le potentiel formateur des *apprentissages en milieu de travail (work-based learning)* est considérable, mais largement méconnu, malgré la diversité et la richesse des actions qu'il recouvre. Il s'agit donc d'explorer cet univers et de tenter de fournir des éléments permettant de conduire des politiques pertinentes au service des objectifs européens en matière d'éducation et de formation des adultes. (A noter que l'OCDE a engagé en 2015 un travail d'envergure sur ce domaine avec l'objectif d'un rapport final publié mi 2018).



RESEARCH PAPER  
No 49

Work-based learning in  
continuing vocational education  
and training: policies and  
practices in Europe



Le document s'appuie sur les données des enquêtes d'Eurostat sur la formation professionnelle continue (*continuing vocational training survey* ou CVTS) et sur les services d'éducation des adultes (*adult education services* ou AES) ainsi que sur les enquêtes de la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (Eurofound, *European working conditions survey* ou EWCS) mais aussi sur une étude conduite dans six pays (Bulgarie, Allemagne, France, Italie, Suède et Royaume-Uni) où elle a ciblé des entreprises de taille moyenne (50 à 249 employés) dans six secteurs différents (santé et aide à la personne pour la France, secteur maritime pour la Suède, métallurgie et industrie électrique en Allemagne, information et communication en Angleterre, agriculture en Italie, administration en Bulgarie). Compte tenu de la variété des approches utilisées dans les différents pays, le document propose d'adopter une définition large de

l'apprentissage en milieu de travail (AMT) soit « un apprentissage non-formel, mais intentionnel et structuré, lié au travail actuel ou à venir de l'apprenant, et organisé soit sur le lieu de travail, soit dans une situation simulant le lieu de travail, soit à l'extérieur du lieu de travail, mais au travers de tâches directement applicables au lieu de travail » (ce concept d'AMT est sans doute à distinguer quelque peu de celui d'*actions de formation en situation de travail* [AFEST ou FEST] tel qu'il est utilisé dans une expérimentation en cours relatée par Jean Marie Bergère dans un autre article de ce dossier, « [Repenser la formation, repenser le travail](#) »).

#### Une demande croissante pour des formations liées au travail

Selon les enquêtes CVTS et EWCS, la France se situe nettement en dessous de la moyenne européenne en ce qui concerne la participation des employés à des formations en situation de travail, cette participation étant en forte croissance entre 2005 et 2010. A l'opposé, l'Allemagne, le Danemark, la Suède, la Finlande et le Royaume-Uni obtenaient des scores supérieurs à la moyenne, tout

marquant une tendance à la baisse au Danemark et en Finlande. En revanche, la France atteint des scores plus élevés que la moyenne européenne et ceux de l'Italie et du Royaume-Uni (mais qui restent inférieurs aux scores atteints par les pays scandinaves) dans les enquêtes AES qui couvrent un champ plus large d'activités de formation et couvrent à la fois la formation liée au travail et de activités d'éducation sans lien direct avec le travail.

	CVTS 2005	CVTS 2010	EWCS 2010	AES 2007	AES 2011
	CVT in work situation % employees		Having undergone on-the-job	Employer-sponsored job- related, non-formal education and training	
<b>EU</b>	16	20	32.2	30.6	37.7
<b>Belgium</b>	21	21	36.3	35.8	37.3
<b>Denmark</b>	25	16	47.0	39.7	53.7
<b>Germany</b>	26	28	39.7	43.6	47.7
<b>France</b>	7	14	25.3		46.7
<b>Italy</b>	7	11	17.3	14.6	32.6
<b>Netherlands</b>	11	14	40.8	43.4	59.8
<b>Austria</b>	9	12	43.5	36.8	39.6
<b>Finland</b>	16	12	57.8	50.9	53.2
<b>Sweden</b>	21	24	46.8	71.4	67.0
<b>UK</b>		30	44.7	35.2	25.5

Par ailleurs, l'enquête AES montre bien les spécificités françaises en considérant les différentes catégories de « fournisseurs » de formation non formelle. Parmi les six pays concernés, la France et avec la Bulgarie, le pays où le système formel d'éducation joue le rôle le plus faible (contrairement à l'Allemagne et l'Italie), tandis qu'au contraire, c'est en France que les institutions d'éducation et de formation non formelles et les organisations à but non lucratif jouent le plus grand rôle. Quant aux employeurs, ils tiennent la première place en France comme dans la moyenne européenne, mais en dessous du Royaume-Uni. Ils s'appuient pour ce faire sur des formateurs internes à l'entreprise (seniors, spécialistes, employés des DRH,...) le plus souvent sans formation pédagogique spécifique. C'est ce qui limite la perception de l'AMT comme une véritable formation dans la mesure où elle est souvent vue comme une simple spécialisation en vue de tâches spécifiques.

	Formal education institutions	Non-formal E&T institutions	Commercial institutions where E&T is not the main activity	Employers	Employers' organisations	Non-profit associations (e.g. cultural society, political party)
EU	9.8	17.7	10.9	32.0	3.2	5.9
BG	2.5	11.3	3.9	71.8	2.3	
DE	16.8	14.3	17.0	28.2		3.0
FR	2.7	23.4	6.8	33.4	1.6	14.3
IT	11.0	11.1	8.0	31.7	8.0	4.9
SE	7.5	10.5	25.1	30.1	3.9	3.9
UK		10.7		44.3	7.3	2.1

Pour autant, la demande croissante pour l'AMT est manifeste dans les secteurs les plus concernés par les changements technologiques ; elle est également stimulée par les exigences réglementaires telles que les normes de sécurité ; elle répond aussi à des demandes de compétences spécifiques concernant les nouveaux recrutements, l'utilisation d'équipements nouveaux, l'acquisition de compétences clefs (*soft skills*) liées à des situations de travail particulières. Par ailleurs, la demande d'AMT semble dépendre également de l'existence de fonds disponibles et en particulier des fonds européens. Un exemple de forte demande d'AMT est donné en France avec le secteur de la santé, et les compétences demandées aux infirmières, aides-soignantes et autres assistants mobilisés pour l'aide aux personnes âgées, handicapées, victimes de la maladie d'Alzheimer...

## Les politiques mises en œuvre



Au niveau européen, l'AMT fait partie des recommandations exprimées dans le cadre des objectifs à moyen terme pour le développement de la formation professionnelle dans les conclusions du Conseil européen et de la Commission (Communiqué de Bruges en 2010, Riga en 2014). Les leçons ont été tirées des travaux de recherche et de nombreux rapports publiés depuis les années 1990 qui mettent en évidence l'importance primordiale des apprentissages non formels et en particulier des avantages de l'AMT qui s'appuie sur des combinaisons et des aller-retour entre savoir et savoir-faire, entre apprentissage et mise en pratique, et entre poste de travail et situation hors travail, y compris par l'apprentissage à distance (*e-learning*). Les recommandations de la politique européenne consistent à promouvoir l'AMT pour les adultes sous toutes ses formes, compris en combinaison avec d'autres formes de FPC. Les objectifs sont de développer des compétences spécifiques, mais aussi des compétences larges, et de rendre plus flexible l'offre de formation afin de répondre à la diversité croissante des situations et des besoins des publics concernés. Pilotés par la Commission, deux groupes d'experts suivent ces développements. Par ailleurs, le Fonds social européen peut être mobilisé à cet effet.

La situation est contrastée au niveau des politiques nationales. Le CEDEFOP identifie cinq critères qui permettent d'évaluer l'intérêt apporté à l'AMT dans le cadre de la formation professionnelle de adultes ainsi que dans celui de la formation des demandeurs d'emploi : (1) la reconnaissance et l'acceptation de l'AMT aux niveaux législatif ou réglementaire parmi les moyens « normaux » d'assurer la FPC ; (2) l'existence de programmes spécifiques faisant appel à l'AMT aux niveaux national, régional et/ou sectoriel ; (3) la possibilité donnée au financement d'actions d'AMT soit par le soutien de l'État soit dans le cadre d'accords collectifs ; (4) la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formels ou informels par des mécanismes appropriés aux niveaux national, régional et/ou sectoriel ; (5) l'intérêt porté par les parties prenantes et en particulier par les partenaires sociaux.

À la lumière de ces critères, le CEDEFOP propose une classification des pays et donne quelques exemples. Avec son système « moderne » d'apprentissage des adultes introduit en 1994 (voir l'encadré ci-dessous), des modalités de financement appropriées, l'existence d'un cadre de certification et le soutien appuyé des parties prenantes et notamment des syndicats (depuis l'« *Employment Act* » de 2002 qui accorde aux syndicats la possibilité de promouvoir, soutenir et organiser la formation sur le lieu de travail), l'Angleterre figure parmi les pays dont les politiques sont considérées par le rapport comme « favorables au développement de l'AMT » (« *conducive policies for work-based CVET* »).

**Le système « *modern apprenticeship* » a été introduit en 1994 par le gouvernement afin de pallier la pénurie de main-d'œuvre qualifiée au niveau intermédiaire; il remplaçait le vieux système en déclin depuis les années 1980 et qui était basé exclusivement sur l'adaptation au poste de travail; il a été adapté et enrichi à plusieurs reprises, en 2001 avec l'introduction d'une partie théorique, en 2004 avec l'ouverture à des qualifications de niveau supérieur, puis en 2012 avec le développement de référentiels spécifiques basés sur les compétences. Il se fonde sur l'alternance entre périodes sur et hors le lieu de travail et sur un cadre qui distingue les savoirs, les compétences techniques, les compétences clés et les droits et responsabilités dans l'emploi. La formation dure au moins un an au sein duquel au moins 100 heures (ou 30 % de l'ensemble) sont effectuées hors du lieu de travail. La certification s'opère sur la base des acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) et peut être délivrée par une institution de formation ou par l'entreprise. Aujourd'hui considéré comme l'« étalon-or » de l'AMT, ce système est fortement soutenu par le gouvernement et largement utilisé par les entreprises.**

Il en va de même avec l'Italie où le système d'apprentissage (*apprendistato professionalizzante*) est ouvert aux jeunes adultes (18 à 29 ans), où le plus important fonds intersectoriel de financement

la FP (*Fondimpresa*) promeut l'usage de « méthodologies de formation non conventionnelles » et en particulier de l'AMT, et où l'introduction par la Loi en 2012 d'une nouvelle conception de la FPC organisée au sein de réseaux territoriaux.

La loi promeut la création de réseaux territoriaux (regroupant les institutions d'enseignement supérieur, les organismes de formation, les bénéficiaires et les services publics) appelés à identifier les pénuries de main-d'œuvre, à bâtir des parcours de formation intégrés combinant des modalités formelles, non formelles et informelles, à assurer la reconnaissance et la validation des apprentissages ainsi que la certification des compétences acquises, à développer l'orientation tout au long de la vie. Les universités sont appelées à jouer le premier rôle dans cette démarche et à placer la FPC des jeunes et des travailleurs au cœur de leurs stratégies. Le gouvernement s'engage à identifier des référentiels appropriés pour l'ensemble de ces services. Cette approche stimule le développement de méthodes de formation innovantes; elle reconnaît en particulier le poste de travail comme un lieu d'apprentissage, ouvrant la voie à l'AMT. Enfin, elle prépare la mise en œuvre d'un inventaire national des compétences et des qualifications en vue des procédures de validation et certification.

A l'opposé, le rapport considère que la Bulgarie relève de la troisième catégorie, celle des pays où l'AMT ne recueille pas particulièrement l'attention (« *unconcerned policies* »).

Au milieu, la France rentre dans la seconde catégorie, celle des pays qui « juste permettent » l'AMT pour la formation (sans vraiment la favoriser; en anglais « *just-allowing policies* »). Selon le Cedefop, il y manque en effet une reconnaissance explicite de l'AMT comme un moyen « normal » (« *regular, common and accepted* ») au sein du système de formation professionnelle. Cette observation se confirme à la lecture de la loi de 2014 sur la formation professionnelle, où nulle mention n'est faite des modalités de FPC, à l'exception de plus grandes facilités données au développement de l'apprentissage\*, mais seulement pour les jeunes de 16 à 25 ans. La loi Travail du 8 août 2016 a cependant prévu une expérimentation permettant l'accès à l'apprentissage jusqu'à 30 ans, dont on verra les résultats. Ainsi, les deux premiers critères ne sont pas suffisamment vérifiés. Néanmoins, l'AMT peut être financée par les OPCA, et la France dispose d'un système de VAE soutenu par les partenaires sociaux qui permet en particulier d'accroître la perméabilité au sein du système d'éducation et de formation et pourrait rendre l'AMT plus attirant.

### Défis et leçons



Au-delà des avantages rapportés ci-dessus, le document pointe un certain nombre de défis quant aux développements de l'AMT. La perception de l'AMT parmi l'ensemble des dispositifs de FPC est encore insuffisante de la part des employeurs, de même que des possibilités de le financer. L'analyse des besoins en compétences des employés est également fragmentaire et ne permet pas bien de savoir où l'AMT serait nécessaire et comment il pourrait être mis en œuvre. Trop peu de formateurs ont été formés de manière à mettre en œuvre efficacement des dispositifs d'AMT. L'AMT ne débouche pas systématiquement sur une qualification reconnue et il manque un système permettant la validation des savoirs et des compétences techniques transversales acquises dans ce contexte. Enfin la mise en œuvre d'AMT dans les PME se heurte à des obstacles en termes de temps, de procédure et d'organisation.

Les leçons concernent d'abord le besoin de disposer de données statistiques robustes et comparables sur tout ce qui concerne la formation basée sur le travail. Au-delà, l'AMT a besoin d'une reconnaissance explicite bien affirmée, des législations et des instruments de financement. Il est important que l'AMT ne renvoie pas seulement à l'apprentissage pour les jeunes, ou bien que cet apprentissage devienne un élément central de la formation pour tous. La reconnaissance et la valorisation de l'AMT appellent des mécanismes appropriés de validation des compétences acquises même si ces dernières ne permettent pas l'obtention d'une qualification pleine et entière (on retrouve là la logique présidant à la mise en œuvre de « blocs de compétence »). Dans le contexte de fragmentation et de diversité des dispositifs de la FPC, il est essentiel de développer les échanges et la coopération entre les acteurs, de rechercher la cohérence entre les actions et de favoriser la



connaissance par les partenaires sociaux des opportunités de formation. Ces efforts doivent être conduits aux niveaux national, régional, local et sectoriel. Enfin, il importe d'améliorer la visibilité de et de favoriser la prise de conscience de ses avantages et de ses méthodes.

## Conclusions

À l'heure où la France s'apprête à reconsidérer en profondeur son système de formation professionnelle continue, les enseignements de ce travail sont particulièrement intéressants. Dans la suite changements introduits par la loi Travail en cours d'adoption, et dans la perspective de la sécurisation des parcours professionnels, il semblerait logique que la France passe de la seconde à la première catégorie de pays, celle de ceux qui ont créé un environnement favorable à l'AMT. Les expérimentations en cours concernant l'extension de *l'apprentissage* telles celles qui ont été entreprises dans le cadre de la loi Travail de 2016, celles concernant les formations en situation de travail (FEST) que décrit l'article de Jean Marie Bergère ainsi que le déploiement des blocs de compétences devraient y contribuer.

Pour autant, il importe de bien apprécier la grande originalité du système français relativement aux autres pays européens.

**Les enquêtes dessinent de la France un profil très original par rapport aux autres pays européens. Elles montrent que les dépenses de formation des entreprises les plus élevées de tous les pays de l'UE traduisent : 1) une externalisation très poussée des actions auprès d'organismes, mais avec une contribution particulièrement faible du système éducatif et notamment des universités, 2) le développement encore limité, mais en croissance de la formation en situation de travail, 3) l'importance donnée à des actions d'éducation et de formation sans lien direct avec le travail — axées sur le développement personnel et/ou la formation tout au long de la vie. Il faut ajouter à ce tableau l'existence de différences considérables entre grandes entreprises et PME.**

*\*Afin de bien distinguer les deux sens du mot apprentissage, j'utilise l'italique apprentissage à chaque fois qu'il s'agit du mécanisme traditionnel de formation des jeunes apprentis. En revanche l'utilisation d'apprentissage renvoie au sens générique du mot.*

## A propos de cet article

**Auteur(s) : Jean Raymond Masson**

: Formation professionnelle, FPC, milieu de travail, Apprentissage, AMT, France, Europe, CEDEFOP, FEST, PME, Loi travail, Jean-Raymond Masson

## La formation, remède miracle ?

### Les blocs de compétences : une innovation pour faciliter les parcours

*par Françoise Amat, propos recueillis par Jean-Raymond Masson - 04 Novembre 2017*

À l'heure d'une nouvelle réforme de la formation professionnelle dans la perspective d'une « flexisécurité » à la française, l'étude de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) apporte des éclairages précieux. En partant de l'introduction des blocs de compétences, elle se penche sur les réponses apportées par les certificateurs et interroge la diversité des ingénieries mises en œuvre. Françoise Amat, Vice-présidente de l'AFDET et ancienne Secrétaire générale du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNLPTLV, devenu CNEFOP) livre pour *Metis* les grandes lignes de ce travail.

La notion de « blocs de compétences » a été introduite dans la Loi du 5 mars 2014 qui crée le compte personnel de formation (CPF) ; qu'est-ce qui justifie cette innovation ?



La mise en place du CPF correspond à la volonté des partenaires sociaux et du législateur de permettre à chaque individu de « progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle » (article L 611-1 du Code du travail). Dans cette perspective l'objectif pour l'individu est d'acquérir une certification complète, soit dans son domaine d'activités, soit en vue d'une reconversion professionnelle, ce qui est impossible dans le cadre des 120 heures de formation cumulées au bout de 5 ans de travail (ou de 150 heures au bout de 8 ans), et nécessite donc une démarche d'acquisition progressive, bloc après bloc. C'est pourquoi la loi prévoit que les formations éligibles au CPF doivent être sanctionnées par une certification enregistrée au Répertoire français des certifications professionnelles ou « une partie identifiée de certification professionnelle classée au sein du Répertoire et visant l'acquisition d'un bloc de compétence ». Cette disposition s'inscrit dans la poursuite d'un processus engagé avec l'introduction de la validation des acquis de l'expérience (VAE) au début des années 2000 et des expérimentations conduites notamment par le Ministère du Travail et l'AFPA avec le Fonds d'assurance formation pour le travail temporaire (FAF-TT) dans le cadre de la loi de modernisation sociale de 2002.

**Qu'est-ce qui différencie les blocs de compétences des unités capitalisables sur lesquelles les diplômes de formation professionnelle étaient bâtis depuis plus de 30 ans ?**

Les unités capitalisables sont constituées en référence à des programmes de formation. Dans les blocs de compétences, on se situe désormais, comme l'indique la loi, sur « une partie » de certification. De fait, la VAE avait déjà beaucoup contribué à faire évoluer l'approche de la certification en introduisant le principe que ce sont les compétences qui sont validées et non plus les connaissances acquises par la formation. Ceci a permis d'introduire la distinction entre le référentiel d'emploi (qui résulte de l'analyse des activités), le référentiel de certification (qui définit les compétences à prendre en compte dans le cadre du contrôle des acquis) et le référentiel de formation (qui définit les contenus de formation à délivrer).

**Où en est-on aujourd'hui ? Comment les « certificateurs » se sont-ils emparés des blocs de compétences ?**

Tous les certificateurs se sont mis au travail et ont entamé la réécriture de leurs diplômes, titres ou certificats selon la logique des blocs de compétences : les ministères de l'Éducation nationale (circulaire de juin 2016 portant sur les CAP, Bac pro et BTS présentés par la VAE et la formation continue), l'Enseignement supérieur, le Travail (arrêté de décembre 2015), l'Agriculture (décret de juin 2015), les Affaires sociales, la Jeunesse, éducation populaire et sports (décret d'avril 2016), les branches professionnelles, les chambres de commerce et d'industrie et les organismes privés. La plupart se sont saisis de cette opportunité pour entreprendre une réflexion sur leurs certifications, voire pour envisager une évolution de leur dispositif.

Le processus d'identification des blocs est plus ou moins avancé selon les cas, mais on constate une grande hétérogénéité d'approches et de découpage des certifications entre les certificateurs. Il n'y a pas toujours concordance entre les unités découpées : dans certains cas les blocs établis à partir du référentiel d'emploi sont éclatés entre plusieurs unités de certification ; dans d'autres cas certaines unités de certification regroupent plusieurs blocs du référentiel d'emploi. Par ailleurs, le vocabulaire diffère d'un certificateur à un autre.

**A quoi tiennent ces différences d'approches ?**

Une première différence tient à la place prise par les compétences générales. Pour certains certificateurs, elles sont intégrées à des compétences techniques au sein de chaque bloc tandis que d'autres, en particulier les ministères de l'Éducation nationale et de l'Agriculture préfèrent identifier des blocs de compétences générales à côté des autres blocs. Plus fondamentalement cela traduit une différence entre les certifications visant l'adaptation à l'emploi (titres professionnels du ministère du Travail, certificats de qualification professionnelle [CQP], titres consulaires), et celles à double

vocation d'éducation et de qualification tels les diplômes de l'Éducation nationale, de l'Agriculture, de la Santé et de la Jeunesse et sports.



Une seconde différence tient à la conception même du bloc de compétences. La loi l'a défini comme une partie identifiée d'une certification, et dans leur ensemble, les certificateurs maintiennent l'objectif d'utiliser ces blocs dans des démarches visant l'obtention d'une certification complète. Le bloc serait reconnu valide, sans être certifié. Pour l'éducation nationale, une circulaire d'octobre 2016 concernant la VAE précise que la reconnaissance des blocs prend la forme d'une attestation valable pendant 5 ans. Cependant une certaine logique d'autonomisation des blocs sous forme de certificats émerge comme en témoignent les Certificats de compétences professionnelles (CCP) qui correspondent à la validation partielle des titres professionnels du ministère du travail.

La troisième relève des profondes différences entre les certificateurs en matière d'ingénierie de certification.

### Peut-on donner des exemples de découpage en blocs de compétences ?

La fiche du titre professionnel du Ministère du Travail « Manager d'univers marchands » comporte trois blocs correspondants chacun à un CCP : (1) Développer la dynamique commerciale d'un univers marchand ; (2) Gérer les résultats économiques d'un univers marchand ; (3) Manager l'équipe d'un univers marchand.

Au lieu de 10 unités auparavant, le brevet professionnel de la Jeunesse, de l'éducation populaire et des sports comporte deux spécialités « animateur » et « éducateur sportif » avec aujourd'hui deux unités transversales (encadrer tout public dans tout lieu et toute structure ; mettre en œuvre un projet d'animation) et deux unités spécifiques à chaque spécialité (conduire une séance, un cycle d'animation ou d'apprentissage ; mobiliser les techniques pour mettre en œuvre une séance, un cycle d'animation ou d'apprentissage).

Quant au CAPA *Opérateur des industries agroalimentaires* du Ministère de l'Agriculture qui présente deux options : conduite de machines et transformation de produits alimentaires, le référentiel de certification est constitué d'une liste de capacités structurées selon deux registres : des unités de capacités générales identiques pour toutes les spécialités du CAPA (UCG1 : Agir dans des situations de la vie courante à l'aide de repères sociaux ; UCG2 : Mettre en œuvre des actions contribuant à sa construction personnelle ; UCG3 : Interagir avec son environnement social) et des unités de capacités professionnelles, spécifiques à chaque option (UCP1 : Organiser le poste de travail en fonction de l'ordre de fabrication ; UCP2 : conduire en sécurité des machines ou des installations mécanisées automatisées [option conduite de machines] et réaliser en sécurité des opérations de fabrication et de conditionnement des produits [option transformation de produits alimentaires] ; UCP3 : assurer l'hygiène et la sécurité sur le poste de travail).

### Qu'en est-il des CQP et de l'attitude des branches professionnelles à l'égard des blocs de compétences ?

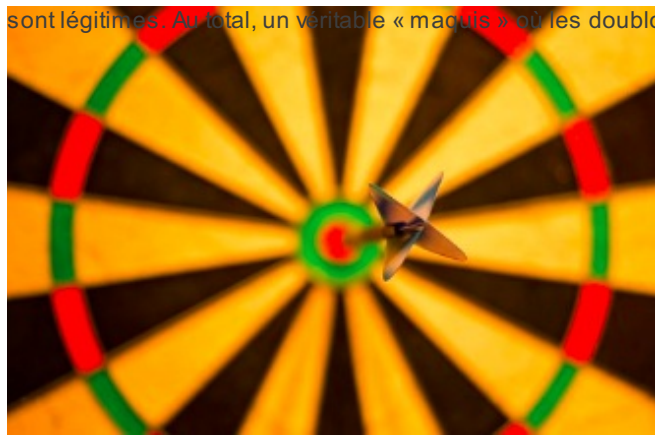
Avec les réformes introduites dans la loi de 2009 relative à l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, les branches professionnelles sont appelées à jouer un rôle essentiel en matière de certification, de formation et de sécurisation des parcours professionnels. Dans ce contexte, les CQP se multiplient selon des logiques extrêmement différentes d'une branche à une autre.

D'ores et déjà, un certain nombre de branches, à titre d'exemples l'UIMM et la Fédération des entreprises de propreté [FEP], ont entrepris de découper leurs CQP en blocs de compétences. Mais on heurte à la très grande diversité des ingénieries de certification entre les différentes branches, voire au sein d'une même branche. On verra plus loin qu'un effort est actuellement entrepris par les partenaires sociaux dans le cadre du COPANEF pour tenter de réduire cette diversité.

L'introduction des blocs de compétences intervient à un moment clef qui pourrait contribuer à un émiettement du système de certification, mais aussi à une plus grande rationalité si des mesures appropriées sont prises en concertation entre les parties prenantes.

### Comment appréhender ces changements du point de vue du parcours professionnel de l'individu ?





sont légitimes. Au total, un véritable « maquis » où les doublons sont multiples et la déperdition d'énergie colossale. On est à l'opposé de la rationalité telle qu'elle s'exprime dans le modèle allemand BIBB.

Il serait essentiel de commencer par chercher à élaborer un vocabulaire commun en rapprochant les définitions et les concepts, puis mutualiser les travaux d'ingénierie portant sur l'analyse du travail. Ceci pourrait se faire dans le cadre d'une commission large qui pourrait être la Commission nationale de la certification professionnelle [CNCP]. Il s'agirait de recréer une référence commune comme l'a été pendant un temps le Répertoire français des emplois établi par le CEREQ.

À partir de cette référence, on pourrait entamer un rapprochement des méthodes de construction des référentiels d'activités/emploi et leurs découpages en sous-ensembles tout au moins entre certifications poursuivant les mêmes finalités.

En revanche, on conserverait la diversité d'approche au niveau des référentiels de certification afin de respecter les finalités et notamment entre les certifications à fin d'éducation et celles à finalité d'employabilité.

Enfin en ce qui concerne les relations entre blocs de compétences et certifications, il faudrait réfléchir à un juste équilibre entre souplesse du parcours et maintien de la qualification comme cible finale grâce à un système de capitalisation par validation intermédiaire. Par ailleurs, la construction de blocs de compétences communs entre certifications devrait être encouragée.

#### **Est-ce qu'on dispose d'évaluations ou au moins de premières données sur la mise en œuvre des blocs de compétences et l'impact sur les parcours professionnels ?**

Même si l'introduction des blocs dans la loi est très récente, un certain nombre de certificats ou titres professionnels du Ministère du Travail avaient déjà été découverts en blocs dans le contexte des travaux préparatoires à la mise en place de la VAE. Cependant, à ma connaissance aucune évaluation de l'impact de ces découpages sur les parcours des individus n'a été conduite jusqu'à maintenant. Le besoin est grand de poursuivre le travail entrepris dans le cadre de cette étude en abordant également les conséquences de la réforme de 2014 sur l'offre de formation et les usages qui en ont été faits par les entreprises et les branches professionnelles. L'AFDET entend y contribuer avec le CEREQ.

#### **Pour en savoir plus :**

- AFDET / CEREQ, *Les blocs de compétences dans le système de certification*, 2017

## **A propos de cet article**

**Auteur(s) :** Françoise Amat, propos recueillis par Jean-Raymond Masson

*: Compétences, innovation, parcours, certifications, Blocs de compétence, CQP, employabilité, formation professionnelle, flexisécurité, AFDET, VAE, réformes, Françoise Amat, Jean-Raymond Masson*

## **La formation, remède miracle ?**

### **Retour sur la validation des acquis de l'expérience en France et en Europe**

*par Jean Raymond Masson - 04 Novembre 2017*

Avec la mise en œuvre du compte personnel de formation et le déploiement des blocs de compétences introduits par la loi de 2014, la question de la validation des acquis va se poser avec ur

acuité accrue, dans le cadre existant de la VAE ou dans un autre. En même temps, les développements des formations ou apprentissages en milieu de travail, en particulier en application des orientations de la loi travail de 2017, appellent des dispositifs appropriés de reconnaissance et de validation. Mais où en est-on, en France et en Europe, du développement de la VAE ?



L'occasion en est donnée par une série de publications : en octobre 2016, un rapport d'« [Évaluation de la politique de validation des acquis de l'expérience](#) » conduit par les deux inspections générales des Affaires sociales et de l'Éducation nationale (Igas et IGAENR) ; pu 2017 un nouvel « [Inventaire européen de la validation des apprentissages non formels et informels](#) » produit par le Cedefop (voir dans *Metis* « [Validation des acquis de l'expérience : des progrès en Europe](#) », août 2015), lui-même s'appuyant sur des rapports nationaux, le rapport France ayant été rédigé par Cécile Mathou (GHK consulting). L'article ci-dessous s'appuie essentiellement sur le rapport Igas/IGAENR tout en s'enrichissant d'éléments figurant dans le rapport France du Cedefop et en analysant à la fin la situation spécifique de la France dans le contexte européen à partir de l'inventaire du Cedefop.

L'évaluation par les deux corps d'inspection a été conduite en référence aux deux finalités de VAE : « être, d'une part, un instrument de sécurisation des parcours professionnels dans un univers marqué par la mobilité, les discontinuités et les ruptures et, d'autre part, un outil de promotion sociale ». Le travail s'est appuyé sur des entretiens menés auprès des acteurs de VAE, des questionnaires envoyés à tous les OPCA ainsi qu'aux candidats à la VAE en 2014 et 2015, et sur des enquêtes auprès des PME et du grand public. Nous présentons brièvement grandes leçons de ce rapport.

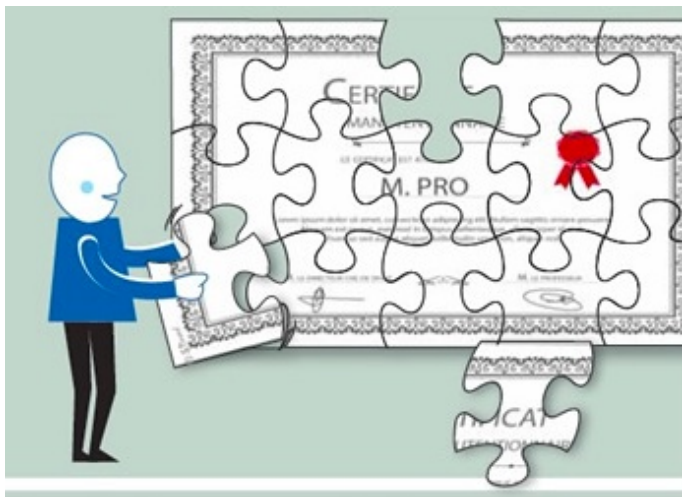
### Les points forts

- La VAE est un dispositif efficient au plan économique « car elle coûte beaucoup moins cher qu'un parcours de formation classique et elle n'impacte pas ou très faiblement l'organisation du travail »
- Elle bénéficie « d'une grande estime de la part des acteurs de la VAE, des OPCA, des PME et même du grand public ».
- Une VAE réussie « procure un gain en termes de reconnaissance et de renforcement de la confiance en soi ».
- La VAE a donné lieu à « des actions innovantes de la part de certains certificateurs, certaines grandes entreprises qui ont intégré la VAE dans leurs outils de RH, et certaines régions ».

### Les points faibles et les limites

« Le dispositif stagne. » Comme on l'avait déjà noté récemment (*Validation des acquis de l'expérience : des progrès en Europe ; Metis* 31 août 2015), après une forte progression de 2002 à 2009, le recule : de 31 619 certifications complètes obtenues en 2009, on est passé à 27 464 en 2013 et 25 296 en 2014. Nettement moins qu'en Finlande (34 000 en 2012 rien que dans le secteur de la formation professionnelle) pour une population active plus de 10 fois plus importante ! Le taux de validation partielle est de 30 %. Et le nombre de candidats qui ne se présentent jamais devant un jury fortement augmenté en 2014 où il atteint 30 % des inscrits !

La VAE reste « une voie d'accès marginale pour la plupart des certifications », mais avec des différences considérables : ainsi (en 2010, 2011 et 2012), 25 % des bacs professionnels obtenus en dehors de la formation initiale l'ont été par la VAE contre 7 % des CAP. Il en va de même pour certains titres professionnels comme celui d'assistant de direction qui accueille 50 % de ses candidats par la VAE contre 25 % pour celui de formateur professionnel. Par ailleurs, les candidatures restent concentrées dans un petit nombre de secteurs, particulièrement la santé et le secteur social : c'est ainsi qu'en 2014 trois quarts des candidatures à des titres délivrés par le ministère du Travail et de l'Emploi concernaient seulement 5 % de l'ensemble des qualifications disponibles. Enfin, la VAE est peu utilisée dans l'enseignement supérieur qui ne représente que 9 % des candidats certifiés contre 40 à 45 % pour l'Éducation nationale.



D'autre part, la motivation pour entreprendre une VAE est très majoritairement l'obtention d'un diplôme (de 50 à 61 % selon les enquêtes) et le lien entre VAE et évolution professionnelle est limité (la recherche ou le changement d'emploi sont cités dans moins de 20 % des cas) ; les demandeurs d'emploi candidats à la VAE ne sont qu'environ 15 000, soit 0,25 % du nombre total des demandeurs d'emploi. L'initiative est très majoritairement individuelle (77 %) pour seulement 14 % provenant des entreprises. Enfin on constate des différences importantes selon les régions : le pourcentage de personnes orientées vers la VAE après l'entretien-conseil peut varier de 39,6 % en Bretagne à 87,9 % dans le Nord-Pas-de-Calais (devenu Hauts-de-France).

Analysant les raisons de cette stagnation, le rapport invoque :

- la suppression en 2009 du comité interministériel de développement de la VAE ;
- la complexité de la gouvernance du système au niveau national qui suppose des accords entre les 9 ministères certificateurs ;
- le désintérêt de certains d'entre eux (depuis 2010 la DGEFP n'a plus donné d'instructions concernant la VAE aux services déconcentrés du ministère) ; de même, la VAE ne figure pas jusqu'ici dans les priorités de Pôle emploi ;

- le fait que le pilotage a été confié aux conseils régionaux dans le cadre des contrats de plans régionaux de développement des formations professionnelles 2011-2014 (CRDPF), mais que les changements intervenus après les élections régionales 2015 ont ensuite rendu ces plans obsolètes après l'arrivée de nouveaux exécutifs dans des régions élargies et appelé à la préparation de nouveaux contrats ;
- un suivi quantitatif et statistique défaillant dû à l'absence de standardisation et de diffusion systématique des données au niveau régional, ainsi qu'à l'absence de système d'information unique, fautive la prise en compte systématique des données provenant des branches professionnelles, des chambres de commerce et d'industrie, et des chambres des métiers et de l'artisanat (la DARES ne collecte et ne publie en effet que les données provenant des ministères certificateurs).

Plus fondamentalement, « l'une des raisons du faible recours à la VAE est actuellement liée à sa conception même : la VAE n'enrichit pas les compétences ». En distinguant les processus de la certification et de la formation, « elle ne correspond pas au projet des personnes qui ont besoin pour progresser professionnellement d'une certification d'un niveau supérieur, et les condamne à une validation partielle, assimilée à tort à un échec ». En outre, dans le cas d'élèves abandonnant leurs études en cours de scolarité (drop-out), elle ne permet pas de reconnaître les compétences acquises. Ainsi, « la VAE doit au contraire être valorisée comme le début d'un parcours de formation professionnelle. Complétée de modules complémentaires elle permettra l'acquisition du diplôme recherché. C'est ainsi qu'elle pourra soutenir le déroulement des parcours professionnels et en même temps favoriser l'apprentissage en milieu de travail (tel qu'analysé dans les articles « [Se former en milieu de travail en France et en Europe](#) » et « [Repenser la formation, repenser le travail](#) » ; Metis, octobre 2017). Force est de constater que nous en sommes encore loin. Il y a donc lieu de revenir aux fondements du modèle et de revoir l'ensemble du processus et de ses modalités de mise en œuvre, d'accompagnement et de financement.

Il y a lieu en particulier de rechercher une plus grande implication des entreprises, des OPCA et de Pôle emploi. Dans cette perspective, la promotion de la VAE collective - telle qu'elle a été mise en œuvre par le conseil départemental de l'Ariège en 2013 pour les emplois d'avenir - constitue une piste majeure de développement. Et le rapport France de l'inventaire Cedefop mentionne la plateforme VAE mise en place en 2008 dans la région Rhône-Alpes au service des entreprises qui souhaiteraient utiliser la VAE en tant qu'outil de développement des ressources humaines, et qui rassemble administrations compétentes ainsi que les grandes écoles, les universités et l'Afpa.

C'est cette refondation et cette nouvelle dynamique que vise le rapport en mettant l'accent sur trois grandes priorités : (i) « l'amélioration des dispositifs d'information y compris par la formation des acteurs » ; (ii) « l'utilisation et la valorisation de la VAE partielle accompagnée de dispositifs de formation » ; (iii) « la promotion de la VAE collective en entreprise pour les salariés, et en lien avec l'emploi pour les demandeurs d'emploi ». Ces priorités s'appuient sur une série de 39 recommandations concernant la gouvernance et le pilotage, mais aussi la simplification du parcours, le développement et l'optimisation des coûts. On peut cependant remarquer que l'objectif de simplification pour les candidats à la VAE s'accompagne d'exigences accrues auprès des certificateurs et des accompagnateurs, notamment en termes de professionnalisation, d'organisation des jurys et de tâches nouvelles qui leur incombent. En même temps, la question de la lisibilité limitée des certificats accessibles compte tenu de leur nombre n'est pas résolue (le nombre de certifications accessibles par VAE est aujourd'hui voisin de 10 000 dont 1 600 hors enseignement supérieur et culture).

L'implication des branches professionnelles au sein des certificateurs en ce qui concerne les CQP accessibles à la VAE, ainsi que leur coordination avec les ministères certificateurs ne sont pas évoquées spécifiquement.

### La situation en Europe : les spécificités du modèle français



En référence aux recommandations du Conseil de l'Union européenne (2012) l'inventaire 2016 du Cedefop montre une montée en puissance de procédures de reconnaissance et de validation des apprentissages non formels et informels (ANFI) dans tous les pays, le plus souvent en relation avec le marché du travail et souvent avec la question des réfugiés/immigrés. Des dispositifs sont maintenant en place dans tous les pays de l'UE à l'exception de la Croatie. L'inventaire distingue trois secteurs : l'éducation (regroupant 5 sous-secteurs : l'enseignement général, la formation professionnelle initiale [FPI], la formation professionnelle continue [FPC], l'éducation des adultes et l'enseignement supérieur), le marché du travail (entendu comme le secteur où les initiatives du secteur privé jouent le rôle central, en collaboration ou non avec des institutions publiques) et le tiers secteur (celui des ONG et des associations caritatives qui ciblent en particulier les jeunes, les handicapés, les personnes en situation d'exclusion, les chômeurs...). Les dispositifs en place se basent le plus souvent sur des référentiels en vigueur dans l'éducation formelle. Les progrès sont notables dans la mobilisation de services d'orientation et de conseil. Bien que les données soient fragmentaires ou souvent absentes, l'accès se développe. Cependant le rapport pointe des limites dans le développement de mesures d'assurance qualité, dans la participation des groupes défavorisés ainsi que dans l'attention insuffisante apportée à la formation professionnelle des personnels concernés.

Les différences entre les pays tiennent d'abord à la variété des dispositifs en vigueur. Parmi les 35 pays, tous ont mis en place des dispositifs dans le secteur de l'éducation, 15 dans celui du marché du travail et 22 dans le tiers-secteur. Tandis que la France, de même que l'Italie, l'Espagne ou le Danemark ont mis en place une approche unique couvrant tous les secteurs, treize pays parmi lesquels l'Allemagne, le Royaume-Uni (dans ses quatre composantes), la Suède ou la Finlande ont développé des approches spécifiques à différents secteurs.

Les priorités affichées marquent aussi des différences : onze pays dont la France, la Finlande, l'Irlande ou la Belgique (Flandre) ne spécifient aucun groupe alors que d'autres pays ciblent les adultes (12), les personnes les moins qualifiées (12), les ouvriers (11) ou les chômeurs faiblement qualifiés (9). Au total, les populations défavorisées et en particulier les moins qualifiées, les sortants du système éducatif sans qualification, les chômeurs, les travailleurs les plus âgés, les handicapés et les migrants/réfugiés ne constituent des usagers des dispositifs de validation que dans moins de 10 % des pays ; cependant l'inventaire note la mise en place de dispositifs spécifiques de validation destinés aux migrants/réfugiés dans plus d'un tiers des pays.

La France se distingue particulièrement au niveau des objectifs mêmes assignés à la validation. Comme c'est le cas également en Roumanie et en Turquie (à l'exclusion de tout autre pays), l'approche française vise la validation (totale ou partielle) des qualifications formelles (recensées au sein du répertoire national), tandis que dans les autres pays les dispositifs en place valident en même temps des qualifications non-formelles (14 pays dont l'Autriche, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Finlande...), distribuent des crédits et accordent des dispenses (25 pays), ou bien encore ouvrent l'accès à des programmes d'éducation formelle (25 pays).

Bien que les données ne soient pas toujours disponibles, on constate dans 11 pays une augmentation générale de la participation dans le secteur de l'éducation depuis l'inventaire précédent. La France fait exception avec une décroissance dans tous les secteurs, de même que le Danemark (éducation des adultes) et la Roumanie (formation professionnelle continue). Dans le secteur du marché du travail, des progrès sont notés aux Pays-Bas, à Malte, en Italie, en Islande et Turquie ; il en va de même dans le tiers-secteur en Italie, Finlande, République tchèque, Slovaquie et Lettonie. Selon les auteurs, la performance française s'expliquerait par l'exigence et la longueur de la procédure qui tend à décourager les candidats.

Ces analyses et ces constats font ressortir l'originalité de la France dans le concert européen. Contrairement à la variété de modèles en vigueur dans la plupart des pays et qui couvrent des qualifications complètes ou partielles, formelles ou non, ou qui distribuent des crédits ou valident des exemptions, la VAE française restait (en 2014) adossée aux diplômes, titres et certificats professionnels figurant dans le répertoire national (RNCP). Ce qui répond bien à la demande des individus comme en attestent les enquêtes citées dans le rapport Igas/IGAENR. On retrouve bien le culte du diplôme à l'œuvre dans le système de formation que dénonçait Danielle Kaisergruber (Formation : le culte du diplôme ; Éd. de l'Aube, 2012). Du fait même de cette ambition élevée, de sa n



universelle et du nombre pléthorique de certifications couvertes (environ 10 000), la VAE a mis en place des procédures exigeantes qui rebutent les moins qualifiés et peinent à s'adapter aux circonstances particulières telles que le racontent les initiatives variées prises dans d'autres pays. En même temps, la volonté de couvrir tous les domaines exige la mise en œuvre de mécanismes complexes de coordination entre les différents certificateurs ainsi qu'avec les différents acteurs à tous les niveaux et rend plus difficile encore l'établissement de priorités.

### Les développements récents



Il faut cependant rappeler que les analyses ci-dessus prennent en compte la situation observée en 2014/2015 et que, depuis, des changements sont intervenus et d'autres sont à l'œuvre. C'est ainsi qu'en même temps qu'elle créait le compte personnel de formation (CPF), la loi du 5 mars 2014 a élargi et simplifié l'accès à la VAE aux personnes de qualification inférieure au niveau V, ainsi qu'aux employés en CDD, et elle a facilité la mise en place de l'accompagnement des candidats. Elle oblige les entreprises à assurer tous les deux ans le suivi du développement professionnel des salariés et à les informer des possibilités de VAE. La loi clarifie également les rôles des parties prenantes, intensifie les mesures d'information et de communication, et améliore le suivi statistique. Par ailleurs, une expérimentation a été lancée en 2015 dans 5 régions pour accompagner les demandeurs d'emploi dans un parcours de VAE.

Parallèlement, un nouveau certificat, le CléA (Certificat de connaissances et de compétences professionnelles), a été introduit en 2016 à l'initiative du Copan (Comité paritaire national interprofessionnel pour l'emploi et la formation). Très souple d'utilisation, il s'adresse à tous les sans-diplôme afin de les aider à valoriser leurs compétences (et acquérir celles qui leur manquent) en vue de faciliter leur parcours professionnel ou de permettre l'accès à l'emploi pour les chômeurs. Il couvre toutes les branches professionnelles. Son succès, si tant est qu'il se confirme, pourrait-il être le premier signe du déclin du culte du diplôme ?

Plus récemment, suivant le rapport des inspections générales et les travaux en ateliers organisés à leur suite, des scénarios de transformation de la VAE ont été élaborés et des mesures de réforme proposées début 2017. En ligne avec les propositions figurant dans le rapport 2016, elles s'organisent autour des objectifs de simplification, d'aide à l'orientation, d'assurance qualité, de communication et de soutien à l'emploi. Elles visent des améliorations considérables mais restent dans la logique d'un système universel capable de traiter les besoins de valorisation des acquis non formels et informels de toutes les catégories et adossé à un ensemble pléthorique de certifications recensées au niveau national.

### En conclusion

À l'orée des transformations profondes qu'entend conduire le gouvernement en matière de formation professionnelle, il semble légitime de se demander si cette configuration est susceptible de répondre aux besoins massifs de requalification et de développement de l'emploi qu'exigent les changements accélérés dans les secteurs industriel et agricole, et de plus en plus dans celui des services. La montée en puissance du CléA ainsi que la profusion des blocs de compétences ne sont-elles pas les signes du besoin (et de la possibilité) de mécanismes diversifiés afin de répondre à la multiplication des types de demandes des individus, des entreprises et des collectivités de toute nature et en particulier aux besoins du marché du travail, à l'instar de la variété des mesures mises en œuvre dans d'autres pays européens ? N'est-il pas nécessaire de mieux différencier les besoins de valorisation individuelle, de reprise d'études, de requalification ou d'accès à l'emploi ?

## A propos de cet article

**Auteur(s) : Jean Raymond Masson**

: VAE, expérience, Europe, France, CEDEFOP, ANFI, formation, compétences, apprentissage, diplômes, accompagnement, CléA, Jean-Raymond Masson

[www.metiseurope.eu](http://www.metiseurope.eu)