



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



ACTION PUBLIQUE

Recherche
et pratiques

Formation continue
et trajectoires professionnelles

Mai 2023
2023/1

N° 16

ACTION N° 16 **PUBLIQUE**

Recherche
et pratiques

Directrice de la publication

Virginie Madelin

Rédactrice en chef

Marie Ruault

Co-rédacteur en chef

Edoardo Ferlazzo

Secrétaire de rédaction

Delphine Mantiene

Design graphique

Studio graphique des ministères économiques
et financiers (SG-Sircom)

Mise en page et maquettage

Desk

Si vous souhaitez consulter les numéros de la revue

Action publique. Recherche et pratiques,

rendez-vous sur le site

<https://www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications>.

Publication trimestrielle en accès libre – ISSN 2647-3135
(en ligne)

Pour vous inscrire à notre liste
de diffusion :

recherche.igpde@finances.gouv.fr

Réseaux sociaux :

[@Igpde_recherche](#)

[Youtube.com/igpde](#)



S'abonner à la revue :

Sommaire

- 4** **Éditorial**
PAR VIRGINIE MADELIN ET BÉNÉDICTE FAUVARQUE-COSSON
- 6** **[Regards croisés] Formation continue : organisation, enjeux et trajectoires professionnelles**
ENTRETIEN ENTRE CORALIE PEREZ ET MARC-ANTOINE ESTRADE
- 16** **[Étude] France et Danemark : deux modèles de formation professionnelle continue aux impacts différenciés ?**
CHRISTÈLE MEILLAND
- 30** **[Entretien] La formation continue à l'innovation publique : le cas du Conservatoire national des arts et métiers**
MADINA RIVAL ET ALICE ANBERRÉE
- 40** **[Témoignages] Paroles de diplômés du Cnam**
PASCAL CLARKE, MAGALY DAVID, ANNE JACOD, MALIKA-HÉLÈNE KANYINDA, JÉRÉMY KAWOUK, ANGELICA NIVIA ET VERONICA RENGIFO
- 45** **[Note réactive] Grande-Bretagne : deux dispositifs portés par le gouvernement afin d'axer la formation continue sur les compétences**
JULIEN SOURIE ET MÉLISANDE TRAN
- 49** **[L'œil du chercheur] Revue d'articles et de thèses**

Éditorial

par VIRGINIE MADELIN
et BÉNÉDICTE FAUVARQUE-COSSON



Virginie Madelin
Directrice générale
de l'Institut
de la gestion publique
et du développement
économique



**Bénédicte
Fauvarque-Cosson**
Administratrice
générale
du Conservatoire
national des arts
et métiers



La formation continue découle de choix individuels, organisationnels et d'action publique. Elle permet aux individus de compléter leurs compétences ou de réorienter leurs parcours professionnels en recourant parfois à des dispositifs nationaux comme le Compte personnel de formation. Dans la mesure où elle se déploie essentiellement au niveau des entreprises et des branches d'activité, elle mobilise les stratégies RH des organisations. Enfin, l'action publique joue un rôle majeur, que ce soit par le biais des certifications, pour la formation des agents de l'État, ou plus largement pour faire levier sur le fonctionnement du marché du travail.

Pour comprendre dans quelle mesure ces trois niveaux d'analyse sont liés et donner corps aux problématiques abordées, l'IGPDE s'est associé au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam), opérateur public majeur et historique de la formation à tous les âges, déployé et accessible à toutes et tous sur l'ensemble du territoire français. Le sommaire de ce numéro est le reflet de ce partenariat avec l'équipe du Master Prospective, innovation et management public.

Dans un *Regards croisés*, **Coralie Perez**, ingénieure de recherche à l'Université Paris 1, et **Marc-Antoine Estrade**, directeur de l'observation et de l'évaluation à France compétences, dressent un état des lieux des acteurs et de l'organisation de la formation continue en France. **Christèle Meilland**, économiste à l'Ires, livre ensuite une comparaison des systèmes et cultures en matière de formation professionnelle entre la France et le Danemark. Nous avons demandé aux enseignantes-chercheuses en sciences de gestion **Madina Rival** et **Alice Anberrée** de nous présenter les enjeux organisationnels, théoriques et pédagogiques de la formation professionnelle en innovation publique, avec l'exemple des diplômés dont elles ont la charge au Cnam. Plusieurs témoignages de diplômés du Cnam se font l'écho de cette discussion. Enfin, la Note réactive revient sur le programme britannique *Lifetime Skills Guarantee*.

Très bonne lecture !

Regards croisés

Entre recherche et pratiques

Les *Regards croisés* reposent sur un dialogue organisé entre une personne issue du monde académique et universitaire et une personne issue de l'administration publique sur un sujet d'intérêt commun.

Ce dialogue est animé dans le cadre d'une interview vidéo publiée sur la chaîne YouTube de l'IGPDE. Cette interview est également retranscrite et remaniée sous la forme d'un article publié dans cette revue.

Formation continue : organisation, enjeux et trajectoires professionnelles

Entretien entre Marc-Antoine Estrade et Coralie Perez¹



Coralie Perez est ingénieure de recherche à l'université Paris 1, membre du Centre d'Économie de la Sorbonne (CES)

Marc-Antoine Estrade est statisticien et économiste, directeur de l'observation et de l'évaluation à France compétences

Retrouvez cet entretien en vidéo sur le site de la revue

www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications/action-publique-recherche-pratiques

Comment définir la « formation professionnelle » ?

Marc-Antoine Estrade : Il existe plusieurs manières de définir la formation professionnelle continue. Premièrement, elle peut être définie de manière

négative comme toute formation qui ne relève pas de la formation professionnelle initiale, c'est-à-dire comme n'étant pas dans la continuité de la scolarité obligatoire. Mais ce n'est pas toujours aussi simple. Depuis 2018, l'apprentissage qui, auparavant, résultait clairement de la formation initiale, joue sur les deux tableaux puisqu'il est désormais possible d'entrer en apprentissage jusqu'à 30 ans.

¹ Cet entretien a été animé par Edoardo Ferlazzo, chef du département Gestion publique comparée au sein du bureau de la recherche de l'IGPDE. Il a été enregistré le 17 février 2023.

Symboliquement, tout ce qui règle aujourd'hui l'apprentissage relève du Code du travail, alors qu'auparavant, il relevait plutôt du Code de l'éducation. Deuxièmement, la formation continue peut aussi être définie à partir des types de publics qu'elle touche autour de trois grands piliers. D'une part, il y a tout ce qui relève de l'alternance institutionnelle, notamment l'apprentissage, mais aussi précédemment les contrats de professionnalisation. Depuis 2018, ces formations en alternance sont à la main des branches professionnelles tant en termes de financement que de priorisation. D'autre part, un second pilier concerne la formation des personnes en recherche d'emploi organisée principalement par Pôle emploi et les conseils régionaux. Depuis le milieu des années 2010, les pouvoirs publics ont visé la massification de l'accès des demandeurs d'emploi à la formation. Enfin, le troisième pilier concerne la formation des salariés qui, historiquement, a plutôt été construite par les partenaires sociaux. Au-delà de ces trois piliers, le compte personnel de formation est venu modifier les lignes dans la mesure où il s'agit d'un droit capitalisable dans l'emploi et qui peut être mobilisé dans n'importe quel contexte, que l'on soit en emploi, demandeur d'emploi, voire inactif.

Comment est organisée la formation continue en France ?

Marc-Antoine Estrade : L'alternance est aujourd'hui clairement de la responsabilité des branches professionnelles, avec un financement par les opérateurs de compétences – les OPCO – qui prennent en charge le coût pédagogique tant du contrat d'apprentissage que du contrat de professionnalisation. Du côté des personnes en recherche d'emploi leur formation est coconstruite entre Pôle emploi et le conseil régional, avec une impulsion forte de la part de l'État. Les financements sont essentiellement d'origine publique, mais sont mobilisés par de nombreux acteurs. À l'inverse, pour la formation professionnelle des salariés, la responsabilité première n'est pas du tout publique, mais plutôt celle de l'employeur qui a l'obligation de maintenir la capacité de ses salariés à occuper un emploi. À ce titre, l'employeur doit financer toute formation d'adaptation nécessaire à la réalisation du travail des salariés. Une partie de ce financement peut parfois être mutualisée. Pour les entreprises de moins de 50 salariés, une partie peut être prise en charge par les opérateurs de compétences, mais la responsabilité première reste celle de l'employeur. Dans certains cas de

figure, l'État est intervenu dans la formation des salariés par exemple pendant la crise sanitaire pour les salariés en activité partielle. À côté de ces formations inscrites dans l'entreprise, il y a toujours eu des dispositifs de formation permettant aux salariés de se reconverter, mais qui a toujours concerné un nombre limité de personnes. Historiquement, il s'agit du *congé individuel de formation*, créé dès le début des années soixante-dix, qui aujourd'hui porte le nom de « projet de transition professionnelle ». C'est un congé autorisant un salarié, sous certaines conditions, à partir jusqu'à un an en formation tout en gardant sa rémunération, ses droits à la retraite, ses droits au chômage et la possibilité de revenir chez son employeur à l'issue de cette formation, avec la garantie d'être repris sur un poste équivalent. En pratique, le nombre de personnes concernées par ce dispositif est très faible par rapport à ceux qui cherchent à se reconverter. Aujourd'hui, la plupart des personnes se reconvertissent en mobilisant leur CPF d'une part, et de plus en plus en passant par le chômage d'autre part.

Dans quelle mesure peut-on considérer la réforme de 2018 comme une rupture ?

Coralie Perez : Je pense que pour apprécier les éléments de continuité et de rupture, il faut replacer la réforme de 2018 et le CPF modifié par la réforme dans une perspective historique. En effet, plusieurs réformes se sont succédé depuis le début des années 2000 qui ont toutes connu à peu près le même déroulement, c'est-à-dire des négociations interprofessionnelles qui conduisent à un accord national interprofessionnel, repris peu ou prou dans la loi. Pourquoi ces réformes ? Il faut se souvenir qu'au tournant des années 2000, il y avait un relatif consensus des acteurs sociaux pour dire que le système institutionnel de formation continue était assez inefficace, coûteux et inadapté pour faire face aux enjeux socio-économiques tels que la massification du chômage, les restructurations majeures dans l'économie, et aussi le fait que les carrières professionnelles sont devenues plus hachées, avec des passages plus fréquents par le chômage. Ces réflexions, dans le contexte français, étaient congruentes avec, au niveau européen, la stratégie européenne de l'emploi et la promotion de la flexisécurité, cette idée de concilier la flexibilité des emplois avec une sécurisation des travailleurs dans leurs transitions sur le marché du travail,

et la formation tout au long de la vie. En conséquence, une des lignes directrices des réformes du système institutionnel de formation continue en France a été de responsabiliser l'individu, le salarié notamment, dans le recours à la formation. La loi du 4 mai 2004 a ainsi créé le droit individuel à la formation et entendait faire du salarié le principal acteur de sa formation. Dans la continuité, la loi du 5 mars 2014 crée le compte personnel de formation. Celui-ci dote alors les actifs d'un crédit d'heures de formation alimenté annuellement par l'employeur (avec, ponctuellement, d'autres abondements possibles), transférable d'une entreprise à l'autre et mobilisable à l'initiative de l'actif (salarié ou demandeur d'emploi), tout au long de sa vie professionnelle. Mobilisable, pour quoi faire ? Pour suivre une formation ou plutôt une certification parmi une liste de formations éligibles. Pour accompagner les actifs dans le choix de la formation, a été créé, également en 2014, un service de conseil en évolution professionnelle délivré essentiellement par le service public de l'emploi et les Fongecif (les fonds paritaires qui géraient le congé individuel de formation et qui étaient alors chargés du conseil en évolution professionnelle des salariés et des travailleurs indépendants). La loi du 5 septembre 2018 au titre évocateur, *Pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, s'inscrit donc dans ce sillon d'individualisation de la formation, mais en l'approfondissant de plusieurs manières. Contre l'avis des partenaires sociaux, elle instaure la monétisation du compte personnel de formation, désormais libellé et alimenté en euros : 500 € par an cumulables sur 10 ans, 800 € pour les salariés les moins qualifiés. En outre, elle permet un achat totalement désintermédié de la formation via l'application « Mon compte formation ». Le congé individuel de formation est supprimé – il était sur la sellette dans les négociations précédentes – pour être remplacé par le projet de transition professionnelle qui restreint le financement au projet de reconversion. De façon corollaire, le conseil en évolution professionnelle des salariés et des travailleurs indépendants est confié au secteur privé via des appels d'offres régionaux lancés sous l'égide de France Compétences. Au total, la loi de 2018 parachève le mouvement d'individualisation de la formation initié par les réformes antérieures. Sur le plan du financement de la formation, elle signe la reprise en main par l'État de la collecte de la contribution à la formation professionnelle désormais effectuée par l'URSSAF et centralisé par

France compétences qui répartit ensuite les fonds collectés entre les opérateurs en fonction de leurs missions. L'État supplante ainsi les branches et les partenaires sociaux dans la régulation financière du système de formation continue, remettant donc en cause le paritarisme de gestion qui prévalait jusqu'alors. Enfin, la réforme de 2018 redéfinit l'action de formation susceptible d'être financée par les fonds publics : un « parcours pédagogique qui permet d'atteindre un objectif professionnel ». La loi précise que la formation peut être réalisée tout ou partie à distance et également en situation de travail, ce qui a des effets structurants sur le marché de la formation. Muriel Pénicaut, la ministre du Travail qui a porté cette réforme, avait annoncé que cette réforme allait constituer un *big bang* pour le système institutionnel de formation. De fait, elle a substantiellement transformé la gouvernance et la régulation du système, tout en renforçant l'individualisation de la formation dans le contexte d'une logique marchande. Depuis, les partenaires sociaux se sont réunis en 2022 pour ouvrir un nouveau chapitre de la réforme du système, l'une des questions étant un reste à charge pour les salariés dans le cadre du CPF. La partie n'est donc pas finie.

À quelles échelles se joue la formation continue ?

Coralie Perez : Si on définit l'employabilité comme la capacité à obtenir un emploi, elle ne dépend pas que des caractéristiques de la personne, qu'elle soit formée ou pas, mais elle est en partie construite – ou déconstruite – par l'état de la conjoncture, du marché du travail, et aussi par les entreprises dans la reconnaissance qu'elles font ou pas des capacités productives des personnes. Il est juste de dire que ces enjeux liés à la formation, saisis à ses différentes échelles (individu, entreprise, macro), sont connectés. Au niveau individuel, que disent les salariés formés des objectifs des formations qu'ils ont suivis ? Si l'on se réfère à l'enquête DEFIS² du Céreq³, le premier objectif, c'est d'être en capacité de faire son travail, d'y être à l'aise, puis de se conformer à des normes et des réglementations, et de pouvoir faire face à un changement du contenu de l'activité. L'obtention d'un diplôme n'est citée que par une minorité des salariés (4 %). Pour les demandeurs d'emploi, c'est de trouver un emploi, de pouvoir

2 Le Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés est financé par France Compétences.

3 Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) est un pôle d'études et de recherche public, placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et du ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion.

changer de métier le cas échéant. Avec la formation s'exprime aussi un désir de reconnaissance des compétences et des connaissances acquises, des savoirs professionnels maîtrisés, reconnaissance salariale et reconnaissance par une évolution professionnelle, une promotion notamment. C'est important parce que cela contribue à entretenir l'engagement et la motivation au travail. Un autre enjeu souvent négligé quand on saisit la formation uniquement par le prisme de l'emploi, c'est celui de la formation comme vecteur d'émancipation, de développement de la citoyenneté, de promotion sociale. Au niveau des entreprises, en premier lieu, la formation répond à des obligations légales, celles d'adapter les salariés au poste de travail et à l'évolution des emplois. Les entreprises peuvent être tiraillées entre deux enjeux : la formation comme investissement (ce qui peut les amener à négliger la formation des travailleurs vieillissants, ou des précaires, puisque l'horizon d'amortissement de l'investissement est plus court) ; la formation comme un coût, qui sera une des premières variables d'ajustement en cas de baisse de l'activité. Ces tensions dans la manière d'appréhender la formation dépendent de la position de l'entreprise dans la chaîne de sous-traitance, et d'autres paramètres (secteur...). Enfin, la formation constitue aussi pour les entreprises un outil de gestion des ressources humaines. Elle peut être conçue comme une alternative au recrutement quand l'entreprise anticipe l'introduction de changements technologiques, par exemple. Elle peut être également utilisée comme un moyen de fidéliser les salariés. Dans la plupart des grandes entreprises, on parle de détection et de gestion des « talents », pour désigner les salariés que l'on repère et que l'on souhaite promouvoir au sein de l'entreprise. Au niveau macroéconomique, l'enjeu est d'élever le niveau de formation et de qualification des salariés pour favoriser l'innovation, et stimuler la croissance, mais aussi pour limiter le chômage. C'est ce qui justifie l'action de l'État en la matière pour éviter qu'en laissant la formation aux seules mains des entreprises, il n'y ait un sous-investissement en « capital humain », comme disent les économistes.

Marc-Antoine Estrade : Pour favoriser l'employabilité des actifs, toute l'action publique de ces dernières années s'est beaucoup appuyée sur l'enjeu des certifications professionnelles, c'est-à-dire, non pas tant la formation en tant que telle, mais bien la capacité d'attester qu'une personne possède telle compétence, avec l'hypothèse que cela va lui permettre de mieux circuler sur le marché de l'emploi. D'où aussi tout un travail important de France compétences, et qui a été plutôt renforcé ces dernières années, relatif à la lisibilité et à la qualité de l'offre, *via* le répertoire

national des certifications professionnelles (RNCP) qui regroupe l'ensemble des diplômes et des titres, et le répertoire spécifique qui enregistre toutes les habilitations et les autres types de certifications. L'objectif est de faire en sorte que la formation financée sur fonds publics et mutualisée conduise principalement à des formations certifiantes, alors que ce n'était jusqu'alors pas nécessairement le cas. Cela s'applique notamment au compte personnel de formation et aux formations pour les demandeurs d'emploi pour lesquels la certification doit jouer le rôle de signal pour les employeurs et renforcer l'employabilité et la capacité des individus à circuler sur le marché de l'emploi. Au niveau méso économique, l'action de l'État est aujourd'hui un peu à mi-chemin. Clairement, le paritarisme de gestion est moins présent qu'il ne l'était, mais les branches professionnelles sont en première ligne pour définir quels sont les endroits où il est prioritaire de former, quelles sont les meilleures manières de répondre aux difficultés de recrutement. Par exemple, pour la formation des demandeurs d'emploi, Pôle emploi et les conseils régionaux mobilisent les retours des branches professionnelles pour évaluer les priorités, parce que c'est à partir du point de vue des branches professionnelles qu'ils estiment pouvoir mieux orienter les formations au regard des besoins de l'économie. Enfin, au niveau macro-économique, il y a eu le grand plan d'investissement dans les compétences (PIC), lancé en 2017-2018. Il s'est appuyé sur les travaux de Jean Pisani-Ferry en 2017, qui a promu l'idée d'augmenter le niveau de compétence de la main d'œuvre, non seulement pour répondre à des enjeux de court terme, mais aussi pour répondre à des enjeux de moyen terme, par exemple les défis environnementaux. Selon ces travaux, il y avait un vrai enjeu à faire monter le niveau de formation pour obtenir des gains de croissance potentielle à moyen terme. À côté de ce plan d'investissement dans les compétences pour les demandeurs d'emploi, les pouvoirs publics ont engagé aussi d'importantes dépenses pour l'apprentissage, tout comme pour le CPF, y compris en acceptant les de France Compétences, pour permettre le maintien d'un niveau suffisant d'accès à la formation dans le pays.

Quel est le rôle de France compétences dans ce cadre ?

Marc-Antoine Estrade : On assiste à une forme de recentralisation de l'action publique. Le paritarisme de gestion qui a longtemps prévalu, y compris au niveau interprofessionnel, est moins présent et l'État a pris un peu plus sa place dans le système, notamment pour définir les grandes priorités. Un des instruments de cette recentralisation, c'est France

Compétences qui concentre aujourd'hui l'ensemble des contributions versées par les employeurs au titre de la formation professionnelle et de la taxe d'apprentissage et qui les redistribuent aussi bien pour l'apprentissage, pour la formation des demandeurs d'emploi, pour l'intégralité des coûts générés par le compte personnel de formation, mais aussi pour le projet de transition professionnelle ou le Conseil en évolution professionnelle⁴ pour les actifs occupés. Ces fonctions de centralisation et de redistribution des financements sont cruciales précisément pour orienter un certain nombre de choix. Mais gardons en tête que France Compétences, ce n'est pas l'intégralité des financements qui aujourd'hui interviennent pour la formation. Par exemple, les aides à l'embauche en l'apprentissage ou le FNE-formation⁵ sont financées directement par l'État France compétences est un opérateur public sous la tutelle du ministère en charge de la Formation professionnelle, mais garde un conseil d'administration quadripartite qui regroupe les partenaires sociaux – les organisations syndicales et patronales au niveau interprofessionnel –, les conseils régionaux et l'État. France compétences a donc un rôle de financeur, mais aussi un rôle de régulateur puisqu'il va établir que « Tel diplôme est de qualité et, à ce titre, est inscrit au répertoire national des certifications professionnelles. » Il en est de même sur le répertoire spécifique. Il a aussi un rôle de régulation du côté des prix, puisqu'il va dire par exemple : « Voilà à quelle hauteur il faut financer les contrats d'apprentissage. » Enfin, il joue de plus en plus un rôle d'observation, d'évaluation et de lecture des dynamiques économiques qui opèrent sur le marché de la formation professionnelle.

La formation continue en France permet-elle un meilleur appariement entre les compétences des salariés et celles que recherchent les entreprises ?

Coralie Perez : Cette logique d'appariement s'apparente à ce qu'on appelle aussi la logique

adéquationniste, c'est-à-dire la recherche d'une correspondance entre la formation, qu'elle soit initiale ou continue, et un emploi au travers des tâches à exercer, ou un métier. C'est une représentation qui est encore très présente en France et sous-jacente quand, par exemple, on rapproche les emplois vacants du nombre de chômeurs en se disant : « Finalement, si les chômeurs ne prennent pas ces emplois, c'est qu'ils n'ont pas les qualifications nécessaires. » Or, et c'est là un constat empirique ancien, l'adéquation formation-emploi ne fonctionne véritablement que pour un petit nombre de métiers et de professions, notamment les professions réglementées. Des causes multiples expliquent que formation et emploi ne s'emboîtent pas forcément : les pratiques de recrutement des entreprises, la question de l'attractivité des métiers... On peut avoir les qualifications pour travailler dans l'hôtellerie-restauration ou dans le BTP, mais les conditions d'emploi, notamment salariales, et les conditions de travail découragent les personnes qui ont ces qualifications d'y aller. On peut mentionner également l'importance des expériences professionnelles qui peuvent conduire vers un emploi plutôt qu'un autre. Et certainement une insuffisance dans l'orientation et l'accompagnement des parcours professionnels. Donc ce n'est pas à l'aune de cette logique adéquationniste qu'il faut évaluer les formations, ni même les politiques de formation. En outre, les formations ne contiennent pas que des contenus prédéterminés qui découlent de l'analyse des métiers. Elles comportent aussi des contenus plus génériques qui assurent des progressions professionnelles ultérieures et des reconversions. Au total, les enjeux actuels, notamment liés à la transition écologique ou numérique, amènent à raisonner plutôt en termes d'adaptabilité qu'en termes d'adéquation. Par rapport à la certification dont a parlé Marc-Antoine, la « stratégie certificative » s'est considérablement accrue, notamment avec le CPF, et elle est effectivement cohérente avec l'individualisation de la formation, et la vision d'un marché du travail où le signal, via le titre et la certification, faciliterait les mobilités et serait un gage d'un meilleur appariement entre offre et demande.

Marc-Antoine Estrade : Je pense qu'il y a effectivement un vrai enjeu autour des questions de

⁴ Le conseil en évolution professionnelle constitue un processus d'appui à tout actif pour faire le point sur sa situation professionnelle, et, le cas échéant, élaborer et mettre en œuvre une stratégie visant l'évolution professionnelle. Ce conseil est délivré par les opérateurs désignés par la loi (Pôle emploi, l'APEC, les missions locales, les Cap emploi) et, pour les actifs occupés (hors agents publics), par les opérateurs régionaux sélectionnés et financés par France compétences.

⁵ Le FNE-Formation est un dispositif dédié à la formation des salariés placés en activité partielle ou en activité partielle de longue durée, ou employés dans une entreprise en difficulté, en mutation et/ou en reprise d'activité.

certification. De manière très concrète, quand France Compétences décide d'inscrire une certification au répertoire national, notamment pour les certifications sur demande, on vérifie, notamment au moment des renouvellements, que les emplois occupés par les personnes correspondent bien à l'emploi cible qui est visé par la certification. Ce travail de vérification a conduit ces derniers temps à refuser des renouvellements, précisément parce que l'on considérait que l'emploi cible n'était pas tout à fait atteint. Il est important que la tenue du répertoire garantisse que les métiers occupés, au moins dans les premières années qui suivent l'obtention de la certification, correspondent bien à ce type de formation. Par ailleurs, c'est tout un appareillage statistique qui a été élaboré pour permettre de suivre les trajectoires des personnes, notamment pour les périodes post apprentissage ou les formations des demandeurs d'emploi. Et ce qui est intéressant, c'est que même quand les personnes occupent des emplois qui sont en dehors de la cible, elles peuvent elles-mêmes dire : « Malgré tout, j'ai appris quelque chose qui me sert dans mon métier. » Il y a donc bien des enjeux d'adaptation à court terme sur des besoins qui peuvent être exprimés, mais il y a aussi cette idée que la formation en elle-même doit pouvoir permettre une adaptation et une adaptabilité futures et à moyen terme. Au-delà de la certification qui vise à donner un signal aux individus et aux entreprises, il y a d'autres manières de penser les liens entre la formation et l'emploi et qui peuvent être mieux ajustées à la situation concrète d'un individu. Dans le conseil en évolution professionnelle, l'objectif n'est pas de plaquer pour un individu donné comment et vers quoi il doit aller, mais bien de l'aider à construire son propre parcours. Et on observe que dans le parcours qui va l'amener à se reconverter, la formation ne va pas jouer nécessairement un rôle central et que, peut-être, ce sont d'autres manières d'envisager les choses qui vont permettre d'assurer cette reconversion. Sur un autre registre, les périodes en entreprise sont de plus en plus fréquentes dans les dispositifs de formation financés sur fonds publics. C'est vrai pour les stages, mais c'est aussi, bien évidemment, pour la formation en alternance qui a tendance à se développer et à concerner de plus en plus d'adultes. Ces périodes en entreprise ont un rôle formatif, mais ils permettent aussi à l'apprenant comme à l'entreprise de faire l'expérience de leurs qualités respectives. Elles assurent finalement un meilleur appariement, non pas par rapport à des compétences dans l'absolu, mais par rapport à une situation donnée, pour un individu donné, dans une entreprise donnée.

Quels sont les impacts de la formation continue sur les parcours professionnels ? Sont-ils documentés par des travaux de recherche ?

Coralie Perez : En France, des travaux, peu nombreux et plutôt anciens, tendent à montrer que la formation a un effet positif sur la productivité, mais que cela ne se traduit pas vraiment en augmentations salariales. Par ailleurs, il semble que les salariés qui bénéficient le plus de formations sont également ceux qui sont le plus souvent promus, mais sans qu'un lien de causalité puisse être vraiment démontré. Autrement dit, il y a un effet de sélection. Les entreprises repèrent les personnes qu'elles ont envie de promouvoir, et la formation peut venir dans un second temps. Pour les reconversions, est-ce qu'il y aurait un lien entre formation et reconversion professionnelle ? D'après une étude récemment publiée par France Compétences les reconversions ne mobilisent pas toujours la formation (six reconversions sur dix seulement). Et quand elles la mobilisent, ce n'est pas toujours une formation longue qualifiante et préalable à la reconversion comme on pourrait se le représenter, mais souvent une formation courte que la personne va obtenir une fois qu'elle aura l'emploi visé. Elle aura ainsi été sélectionnée par l'entreprise sur d'autres critères que les compétences ajustées au poste. En revanche, pour les demandeurs d'emploi, d'après les résultats liés à leur formation dans le cadre du PIC (Plan d'investissement dans les compétences) montrent que la formation accroît la probabilité de retour à l'emploi, surtout pour ceux qui étaient plutôt éloignés du marché du travail et demeuraient au chômage depuis longtemps.

Marc-Antoine Estrade : Effectivement, il y a bien un retour à l'emploi plus élevé pour les demandeurs d'emploi formés que pour ceux qui ne l'ont pas été. Mais cet effet n'est pas immédiat, c'est-à-dire qu'on ne l'observe pas avant un an ou deux après la fin de la formation. C'est un des points d'interrogation récurrents : quand on dit « On veut former des demandeurs d'emploi pour répondre aux tensions », ce sont les tensions de « maintenant », pas celles de « dans deux ans ». Reste alors à prioriser les formations peuvent avoir un usage dans le temps, et pas uniquement à un moment donné.

De quelles façons les situations professionnelles jouent-elles sur l'accès à la formation continue ?

Coralie Perez : Les mêmes résultats sont observés et mesurés depuis des années et des années, et se résument par l'expression souvent employée « la formation va à la formation ». Autrement dit, vous avez d'autant plus de chances de suivre une formation financée par l'entreprise dès lors que vous êtes cadre plutôt qu'ouvrier, que vous travaillez dans une grande entreprise plutôt qu'une petite, dans le secteur de l'énergie ou des banques et des assurances plutôt que dans l'hôtellerie-restauration, et que vous êtes stable en emploi plutôt que précaire. Tous les travaux corroborent les mêmes résultats. Les personnes inscrites sur des trajectoires précaires d'emploi doivent le plus souvent attendre d'être au chômage pour espérer suivre une formation. Au-delà de ces facteurs classiquement associés à l'accès à la formation, qu'est-ce qui fait obstacle ? Ce qui ressort des enquêtes, c'est que le premier obstacle à la formation des salariés, c'est la charge de travail et son organisation temporelle. Elles expliquent d'ailleurs, tout à la fois le moindre accès à la formation, mais aussi la difficulté à suivre une formation jusqu'à son terme. D'autres obstacles, plus contextuels, sont relatifs au soutien financier du conjoint ou de la conjointe, ou à la situation familiale, puisque les formations supposent de se réorganiser (garde des enfants notamment). Enfin, il existe des obstacles de nature plus institutionnelle qui sont exacerbés pour les moins bien lotis sur le marché du travail, comme le manque d'information sur la formation. On pourrait citer aussi le coût des formations, quand tout n'est pas couvert par l'employeur ou par le CPF, ou les problèmes de distance entre le centre de formation et le domicile, etc. J'aimerais terminer en soulignant que depuis une dizaine d'années, ces travaux sur les opportunités d'accès à la formation en entreprise se sont considérablement enrichis par l'examen du rôle de l'environnement professionnel plus ou moins « capacitant », c'est-à-dire favorisant l'aspiration des salariés à se former. Ils montrent que dans un petit nombre d'entreprises, il existe des politiques de formation vertueuses qui permettent aux salariés de se projeter en termes d'évolution professionnelle, d'exprimer des besoins de formation et donc, *in fine*, d'accéder à celles-ci. Ces travaux sont intéressants parce qu'ils nous

permettent aussi de rappeler que l'engagement en formation s'enracine dans le rapport au travail, et que cela construit et conditionne la motivation à se former.

Marc-Antoine Estrade : Sur les questions d'inégalités d'accès à la formation, l'effet de la taille de l'entreprise est massif. Aujourd'hui, dans le cadre du plan de développement des compétences – les formations décidées par l'employeur –, environ 4 salariés sur 10, chaque année, partent en formation. Mais ce n'est le cas que de moins de 15 % des salariés des entreprises de moins de 10 salariés, alors qu'au contraire, dans les entreprises de plus de 1 000 salariés, ce taux avoisine 60 ou 70 %. Ces inégalités sont documentées depuis très longtemps. C'est une des raisons pour lesquelles une petite partie de fonds mutualisés est redistribuée par les opérateurs de compétences, spécifiquement ciblée sur les petites entreprises. Derrière cet état de fait se jouent des sujets autour de la question de la capacité à faire des employeurs et de leur difficulté à organiser des formations. Ce n'est pas simple à organiser, de voir partir un salarié quand il y en a trois ou quatre dans l'entreprise, nettement plus compliqué que quand il y a 1 000 salariés. Par ailleurs, les petites entreprises ont aussi une difficulté d'accéder à l'information sur la formation elle-même. Les OPCO ont un rôle à jouer pour diffuser des informations et mettre en place des catalogues de formations pour faciliter l'accès des plus petites entreprises.

Il y a aussi de très fortes inégalités d'accès à la formation selon la catégorie socioprofessionnelle dans les actions financées directement par les employeurs pour leurs salariés. Il n'y a pas de données récentes, mais la persistance de ces différences d'accès est vraisemblable. Les formations financées par fonds publics et mutualisés sont un peu moins inégalitaires. Un des objectifs du PIC était précisément de toucher les demandeurs d'emploi, qui soit étaient au chômage depuis longtemps, soit avaient le plus faible niveau de formation. Le CPF n'est pas ciblé de la même façon : on pouvait donc craindre que ce soient plutôt les salariés les plus diplômés qui mobilisent leur CPF. Ce n'est pas ce qu'on observe aujourd'hui, et cela traduit un usage plus large de ce dispositif. Bien évidemment, il faut vérifier qu'il n'y a pas de dérive. Mais pour l'instant, au moins sur la partie qui est vraiment contrôlée par l'action publique au sens large du terme, on limite les effets d'inégalités sociales d'accès à la formation.

L'action publique est-elle capable d'orienter les politiques RH des entreprises pour développer la formation continue ?

Coralie Perez : Elle peut tenter de le faire. La loi du 5 mars 2014 qui a institué le compte personnel de formation a également rendu obligatoire l'entretien professionnel, organisé tous les deux ans par l'employeur entre un salarié, quel que soit son contrat de travail, et son N+1. Au cours de cet entretien sont abordées les perspectives d'évolution professionnelle et la formation. La loi précise que l'entretien professionnel ne doit pas être confondu avec l'entretien d'évaluation annuel, que les grandes entreprises notamment faisaient régulièrement. Tous les six ans, la loi stipule que l'entretien soit récapitulatif des actions qui ont pu être mises en œuvre par l'entreprise (actions de formation, évolution professionnelle ou salariale, accès à une qualification ou à une certification). En effet, la loi prévoit que si un salarié n'a pas eu d'entretien professionnel, ou bien a eu des entretiens professionnels, mais n'a pas eu accès à au moins deux de ces actions au cours des six années passées, alors l'employeur soit mis à l'amende par un abondement du CPF à hauteur de 3000 euros. Où en est-on ? En 2020, on est arrivés au terme des six ans. C'était évidemment dans le contexte de la crise sanitaire. À ma connaissance, ce bilan n'a pas été effectué. Donc ce serait intéressant de savoir si cette action par la loi a produit des effets, et quels effets. Si l'action publique ne peut pas intervenir directement sur la politique RH des entreprises, elle peut procéder par incitations, comme l'incitation à négocier au sein des branches et des entreprises, sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Et d'ailleurs, pour le CPF, la loi de 2018 prévoit la possibilité que les entreprises signent des accords collectifs pour, par exemple, permettre aux salariés de suivre une formation sur le temps de travail, financée avec leur CPF, ou bien que l'entreprise abonde le CPF pour un certain nombre de formations. À ma connaissance et à ce jour, les entreprises se sont peu saisies de cette opportunité de co-construire la formation *via* le CPF.

Marc-Antoine Estrade : Effectivement, jusqu'à maintenant, il y a eu peu d'abondements CPF de la part des entreprises. Mais les représentants des grandes confédérations patronales, des confédérations d'employeurs ont un discours toujours très marqué en faveur de la co-construction du CPF. Elles soutiennent

ainsi à l'idée initiale d'une mobilisation du compte au bénéfice d'une action d'intérêt commun, autant pour le salarié que pour l'employeur. Le développement des abondements est suivi de près, parce que cela pourrait modifier à terme l'usage qui est fait du CPF, celui-ci étant aujourd'hui un dispositif avant tout à la main de l'individu, et conçu comme tel. Pour ce qui est des aides aux employeurs en matière RH, il faut avoir en tête qu'il existe énormément de modalités d'appui construites par l'action publique au bénéfice notamment des plus petites entreprises. C'est le cas au sein des opérateurs de compétences, les OPCO, qui, pour les entreprises de moins de 50 salariés, doivent jouer un rôle d'appui à la définition de la politique de formation. Mais il y a aussi du côté de Pôle emploi, des aides pour que les plus petites entreprises définissent mieux leurs besoins de recrutement, puisque c'est surtout dans les plus petites structures que les difficultés de recrutement sont les plus fortes. Il y a encore des appuis RH construits par l'État. D'autres aides existent encore organisées par d'autres acteurs, comme les chambres consulaires. Il existe donc une grande variété d'appuis aux plus petites entreprises pour les conseiller et les aider à adopter des politiques considérées d'un point de vue RH comme étant efficaces, facilitant l'accès à la formation. Une des limites du design de ces différents appuis, c'est que les petites entreprises ne sont rarement en demande d'un appui RH. Quand elles demandent de l'aide, c'est plutôt pour assurer leur pérennité ou pour répondre à une vraie difficulté économique. Et c'est parce qu'il y a à surmonter cette difficulté économique que le sujet de l'appui RH, de la formation, de la gestion des compétences vient s'inviter. On pourrait imaginer à l'avenir des sortes de guichets uniques de l'appui aux entreprises, guichets évoqués depuis longtemps, mais qui font face aux difficultés et à l'organisation de l'action publique, qui reste encore très peu coordonnée.

Comment rendre la formation continue complémentaire de la formation initiale qui, encore aujourd'hui, détermine une grande partie de l'insertion en emploi et des carrières ?

Coralie Perez : En effet, les trajectoires professionnelles sont très largement déterminées par la formation initiale. Et justement, il faudrait

pouvoir permettre aux salariés qui sortent du système scolaire sans diplôme ou qui veulent atteindre un niveau de qualification supérieur de pouvoir se former et de trouver un financement. C'est bien là que le bât blesse. Ce droit à la qualification différée était présent dans l'accord national interprofessionnel de 2003, mais il n'a pas trouvé de financement ni d'issue. Et il n'est pas sûr que le projet de transition professionnelle qui a succédé au congé individuel de formation soit calibré dans son volume de financement pour couvrir ces besoins ni qu'il soit à la hauteur de ces enjeux, d'autant qu'il est restreint au projet de reconversion professionnelle à proprement parler. Quant au CPF, il est un peu court. Sa durée médiane est de 20 heures et tend à diminuer depuis 2016. L'idée de découper des diplômes en blocs de compétences pour permettre à un salarié d'acquérir un diplôme au fil des ans, sauf études qui montreraient le contraire, me paraît un peu présomptueuse. Ensuite, le compte personnel de formation a été le pivot des dernières réformes. Il a été présenté par la ministre du Travail de l'époque comme un outil d'émancipation sociale à la main des actifs. Il reste vraiment à évaluer ce que produit ce dispositif. En termes de recours, qui s'en empare ? Qui se forme avec le CPF ? Et pour quel type de formation ? Quelle est l'ambition de ces formations ? Est-ce qu'elles permettent, pour certaines, la montée en qualification des personnes ? Enfin, la formation est le plus souvent référée à l'emploi. Or, on voit aussi qu'elle pose la question du rapport au travail, à ses conditions et à son organisation. Il y a certainement un enjeu dans le fait de rendre le travail plus apprenant *via* les conditions de travail et l'organisation de la production. C'est peut-être là qu'il pourrait y avoir des pistes pour les politiques publiques. La définition de l'action de formation incluant la formation en situation de travail a pu constituer une amorce. Ce serait intéressant de voir comment s'en emparent les entreprises. Dans le contexte de la réforme

des retraites actuellement en discussion, il serait intéressant de discuter des conditions favorables à la constitution et la transmission des savoirs professionnels.

Marc-Antoine Estrade : Quand on parle de formation professionnelle, on évoque une très grande diversité de formats. Le CPF, c'est effectivement une durée médiane de 20 heures, et une moyenne de 50 heures. Quand on parle d'une formation dans l'entreprise pour un salarié, c'est rarement plus d'un ou deux jours. Bien évidemment, ce n'est pas du tout la même chose lorsqu'il s'agit d'un projet de transition professionnelle, ou d'un contrat de professionnalisation, qui couvre une année complète de formation. Derrière le même vocable de formation professionnelle, il y a donc des mécanismes qui n'ont pas du tout les mêmes enjeux pour les personnes qui les mobilisent. Au-delà du nombre d'acteurs publics qui interviennent dans le champ, l'illisibilité des modes de financement et des droits associés est intrinsèquement liée à cette diversité de formats et de dispositifs mobilisables – en somme, l'ensemble de l'éventail des solutions qui peuvent permettre à la personne de trouver « son » chemin. Certains auront besoin de faire une formation longue. Dans d'autres cas, cela sera plutôt des formations courtes. Il y a même beaucoup de cas dans lesquels le chemin, et c'est ce que disait dans notre enquête sur les reconversions, passe par autre chose que de la formation : par exemple, la découverte d'un nouvel employeur, d'un nouveau milieu... En ce sens, le conseil en évolution professionnelle a certes été marchandisé, puisqu'il s'inscrit désormais dans le cadre d'un marché public mis en œuvre par France Compétences, mais il produit ce qu'on attend de lui en termes d'appui à la construction des parcours et il a d'autant plus d'effet que les personnes sont peu qualifiées, et que le conseil va permettre à l'individu de trouver sa voie dans une offre foisonnante de formations et de dispositifs.

Étude

France et Danemark : deux modèles de formation professionnelle continue aux impacts différenciés ?

Par Christèle Meilland

L'incitation à la formation des adultes et à la formation tout au long de la vie existe depuis plusieurs décennies dans tous les pays de l'Union européenne et l'accélération de la transition numérique après la pandémie de Covid-19 a de nouveau souligné la nécessité de l'équité dans l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie. Cet investissement dans la formation professionnelle continue des adultes doit permettre le développement des compétences des travailleurs, l'amélioration de leur employabilité et la sécurisation des parcours professionnels. Il est vu comme un moyen de lutter contre le chômage, mais aussi comme un levier déterminant dans la compétitivité des entreprises. C'est dire si les sociétés attendent beaucoup de la formation professionnelle comme instrument polyvalent de conciliation des aspirations et besoins des individus avec ceux des entreprises et de l'économie.

La France et le Danemark sont deux pays dont les modèles de formation diffèrent, mais qui présentent des similitudes dans leur approche de la formation tout au long de la vie. Le Danemark est considéré comme l'un des pays les plus performants en matière de formation professionnelle : celle-ci est un des piliers de la flexicurité danoise (*encadré n° 1*), un élément-clé de la stratégie danoise d'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce modèle de flexicurité qui fait de la notion d'adaptation et de réactivité au changement une caractéristique centrale, la formation des adultes demeure un élément d'action majeur sur le marché de l'emploi. Inciter les salariés à améliorer leurs compétences, à progresser dans leurs qualifications est un des objectifs explicitement

assignés aux politiques de l'emploi. Le système de formation apparaît ainsi comme un instrument prioritaire pour la bonne marche de l'économie danoise ; il est un des piliers du modèle de « société de bien-être », qui repose sur l'adage « travailler plus longtemps et de travailler mieux »¹. En France, la formation professionnelle est pour tous les adultes un droit inscrit dans les textes fondateurs², ce qui traduit l'importance qui lui est accordée. De la même façon qu'au Danemark, elle est considérée comme un levier essentiel pour l'employabilité, la compétitivité des entreprises et la croissance économique. Elle est devenue un élément-clé de la politique de l'emploi en France dès lors que le droit à la formation sur le temps de travail a été instauré en 1971. Depuis, de nombreuses lois ont modifié le système initial et, ces dernières années, deux importantes réformes ont été initiées afin de moderniser le système de formation pour adultes et de l'adapter aux évolutions du marché du travail : l'accord national interprofessionnel de 2013, qui visait à en faire un élément structurant de la sécurisation des parcours des personnes, et la loi du 5 septembre 2018 « *pour la liberté de choisir son avenir professionnel* », qui visait à renforcer la liberté des individus dans leurs choix de formation.

L'objectif de cet article est de mettre en lumière les spécificités des modèles de formation continue en France et au Danemark afin d'analyser leurs différences et similitudes. Cette comparaison permettra de souligner comment les systèmes en place rendent compte de la place et du dialogue entre les politiques publiques nationales, les acteurs du marché du travail, les institutions de la

1 Clotilde de Gastine (2012), « Danemark : derrière les succès du système de formation continue », 6 décembre, site internet du Métis, <https://www.metiseurope.eu/2012/12/06/danemark-derriere-les-succes-du-syste-me-de-formation-continue/>

2 Dans le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 auquel renvoie celui de la Constitution du 4 octobre 1968 on peut lire « La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (Cahuc, Zylberberg, 2006).

formation professionnelle et les organisations syndicales et patronales. Et même si les réformes de ces dernières années tendent, dans les deux pays, à développer l'attractivité du système de formation, nous verrons que les conséquences (en termes de participation, par exemple) sont loin d'être identiques. Notre article se déroulera en trois temps : après avoir présenté les modèles danois et français de formation professionnelle continue, la deuxième partie portera sur les différences et similitudes de la participation à la formation dans les deux pays. Dès lors, nous ferons le point sur la façon dont les modèles sociaux et économiques influencent à la fois le développement de la formation professionnelle et l'importance qui lui est donnée, au Danemark et en France.

La formation professionnelle continue, pilier de la flexicurité danoise

La formation professionnelle continue au Danemark est un pilier de la flexicurité danoise et un élément central des politiques actives du marché du travail³. Elle fait l'objet d'une attention sans cesse accrue, car elle est considérée par le gouvernement et les partenaires sociaux comme l'instrument principal de la lutte contre le chômage et les risques de pénuries de main-d'œuvre qualifiée (Meilland, 2017). L'une des caractéristiques essentielles du modèle de formation professionnelle danois est d'être au cœur de la concertation entre le Gouvernement et les partenaires sociaux. Ces derniers participent activement à l'élaboration des contenus des formations, que ce soit pour aider les chômeurs à retrouver un emploi ou pour encourager les salariés à changer d'emploi. Le système de formation est corrélé à la très forte mobilité des Danois dans leur activité professionnelle : près d'un tiers des actifs change d'emploi chaque année. Depuis la crise de 2008, les différents gouvernements ont davantage mis l'accent sur la flexibilité au détriment de la sécurité dans les ajustements du modèle, ce qu'atteste le durcissement du système d'assurance chômage et des politiques actives de l'emploi (dont la formation professionnelle). Dans ce contexte, la place de la formation

La formation continue et l'Europe

Au niveau européen, la formation continue des adultes, et particulièrement la formation professionnelle des salariés, se trouve au centre des débats depuis le début des années 2000 (Céreq Échange, 2020). En effet, avec la mise en œuvre de la Stratégie de Lisbonne en 2000, puis de la Stratégie Europe 2020, les pays doivent faire passer leur taux d'emploi pour la population âgée de 20 à 64 ans de 69 % à au moins 75 %, notamment grâce à une plus grande participation des femmes, des travailleurs âgés et une meilleure intégration des migrants dans la main-d'œuvre⁴. En 2017, le socle européen des droits sociaux reconnaît dans son premier principe que « chacun a droit à un enseignement inclusif et de qualité, à la formation et à l'apprentissage tout au long de la vie afin de conserver et d'acquérir des compétences permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions vers le marché du travail⁵ ». En 2020, le plan quinquennal présenté par la Commission européenne met en forme l'agenda européen des compétences, dont l'objectif est d'aider les individus et les entreprises à développer des compétences plus nombreuses et de meilleure qualité. L'agenda comprend également des objectifs quantitatifs de perfectionnement et de reconversion à atteindre d'ici 2025 en ciblant prioritairement les adultes peu qualifiés et les chômeurs. Cette attention aux adultes reste une priorité dans le cadre stratégique renouvelé de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation à l'horizon 2021-2030, y compris pour ceux qui sont le plus éloignés de l'éducation et de la formation. Le nouvel objectif que l'Union européenne s'est fixé pour 2025 est d'inciter 50 % des adultes et 15 % des 15-64 ans à participer à des sessions d'éducation et de formation.

3 <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20FR%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20FR%20version.pdf>

4 https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_fr

5 En 2015, le Danemark consacre 7 % de son PIB aux dépenses d'éducation, ce qui le place en première place des pays de l'Union européenne (moyenne européenne de 4,9 %) (OCDE, site internet).

professionnelle (incluse dans les politiques actives du marché du travail⁶) a été renforcée en tant que cette dernière constitue un instrument de sécurisation des trajectoires professionnelles : elle vise à permettre aux demandeurs d'emploi de trouver un poste plus rapidement ou de favoriser leur éventuelle reconversion, et aux salariés d'acquérir des compétences nouvelles nécessaires aux entreprises. Dans cette perspective, le système de formation a été infléchi pour devenir plus attractif auprès des salariés et des demandeurs d'emploi, c'est-à-dire plus flexible et plus ciblé sur les besoins des entreprises (Landsorganisationen i Danmark⁷ [LO], site Internet). Depuis vingt ans, les différents gouvernements ont ainsi mis l'accent sur le développement des compétences professionnelles, que

ce soit en direction des jeunes ou des moins jeunes, et ils ont orienté le dispositif vers les personnes peu ou pas qualifiées. L'objectif est double : focaliser la formation professionnelle sur les groupes vulnérables tels que les « adolescents plus âgés », les personnes éloignées de l'emploi, les chômeurs, et « relancer » la formation professionnelle. Ces transformations du système de formation doivent pallier la désaffection des jeunes et la baisse globale de la participation des adultes, et permettre au système de garder son attractivité. Un travailleur danois sur trois ne trouve pas nécessaire de suivre une formation continue. C'est la raison pour laquelle un accord tripartite a été conclu en 2017 à l'initiative des partenaires sociaux et de l'État. Il contenait une série de mesures visant à faciliter

Le modèle de flexicurité danois

Le modèle de flexicurité danois est un système associant un système d'assurance chômage généreux, une législation souple du marché du travail (avec peu de réglementations sur les recrutements et les licenciements) et une politique active de l'emploi (Meilland, 2013). C'est un modèle tripartite dans lequel l'État, le patronat et les syndicats occupent une place centrale dans le fonctionnement du marché du travail. Au Danemark, l'État demeure un acteur central de la vie économique et sociale. Pour autant, en ce qui concerne le fonctionnement du marché du travail, l'État intervient peu, et il n'existe que peu de lois en matière de droit du travail dans la législation danoise. Le modèle de flexicurité danois est souvent illustré par la métaphore du « triangle d'or » : la combinaison de la flexibilité pour les entreprises et de la sécurité pour les salariés, des incitations à la recherche d'emploi, et la préservation du capital humain. La combinaison de la flexibilité avec la sécurité provient de l'idée fondamentale que ces deux concepts peuvent se renforcer mutuellement. Ce système de flexicurité met en jeu une forte mobilité externe (via une faible protection des emplois occupés), une sécurité de revenu (via un système d'indemnisation chômage et d'assistance sociale fort et généreux) et une politique du marché du travail active. Dans un tel système, la sécurité de l'emploi n'est pas liée à des protections juridiques ou conventionnelles, mais elle relève du renforcement de l'« employabilité » et de la capacité des individus à gérer les transitions professionnelles. Ce système de flexicurité bénéficie d'une adhésion totale des organisations patronales, des confédérations syndicales et des salariés, dont près de 70 % sont syndiqués. Dans ce système, les conventions collectives régissent une bonne partie du fonctionnement du marché du travail : elles définissent les conditions salariales, les modalités de licenciement et les conditions de travail en général. La législation relative au marché du travail est en quelque sorte remplacée par des accords collectifs plus contraignants issus de la négociation collective.

6 Les politiques actives du marché du travail désignent l'ensemble des mesures/réformes mises en place pour aider les demandeurs d'emploi à retrouver un travail ou les salariés à changer d'emploi. Ces politiques mettent en relation à la fois les autorités publiques, les organisations syndicales et patronales et les individus. Au Danemark, la politique active est fondée sur le principe des droits et obligations. Le service de l'emploi s'engage à proposer des mesures actives (notamment des formations) et le demandeur d'emploi à suivre ces formations.

7 Le syndicat danois Landsorganisationen i Danmark (LO) demeure la principale confédération des salariés danoise, avec environ un million et demi d'adhérents, principalement des ouvriers et employés, dans un pays avec un très fort taux de syndicalisation d'environ 85 %. En 2018, LO a fusionné avec la FTF : la nouvelle confédération Fagbevægelsens Hovedorganisation (FH) a été mise en place au 1^{er} janvier 2019.

l'adaptation des travailleurs aux nouvelles compétences demandées sur le marché du travail et à les convaincre du bien-fondé de se former tout au long de la vie. Il s'agissait en particulier de favoriser les possibilités de reconversion des travailleurs non qualifiés et qualifiés (avec la création d'un fonds de reconversion), de renforcer les compétences de base (parmi lesquelles l'informatique et l'anglais), d'augmenter l'allocation versée aux personnes suivant les cours de l'AMU⁸ et d'améliorer l'accès comme la qualité de ces cours (plus de flexibilité, un système d'inscription plus facile, etc.) (Planet Labor, 2017).

Les programmes de l'Arbejdsmarkedsuddannelser (AMU)⁹ constituent de loin la composante la plus importante du système de formation continue des adultes¹⁰, en termes de nombre et de variété des formations, mais aussi de nombre de participants. Il s'agit d'un système de *formation pour l'emploi* (c'est sa traduction littérale). Instauré en 1960, il a pour objectif de développer et d'améliorer les compétences de tous les individus en fonction des besoins des entreprises et des conditions locales du marché du travail. Il intègre les particularités de la flexicurité danoise : une flexibilité à la fois pour les salariés et pour les employeurs. Les formations mises en place dans les centres de formation AMU, dans des collèges professionnels ou dans certains établissements privés habilités visent à doter les adultes d'aptitudes et de compétences adaptées au marché du travail, essentiellement dans un emploi ou un secteur spécifique. Ces programmes ciblent principalement des salariés, même si des

personnes sans emploi peuvent en bénéficier. Les programmes AMU (au nombre d'environ 3 000) sont destinés à approfondir les connaissances dans un domaine particulier ou à élargir les connaissances à des domaines connexes. Toutefois, pour faciliter la vue d'ensemble, ces programmes ont été regroupés en quelque 130 descriptions de compétences communes, équivalent à 130 domaines d'emploi. Ce sont des formations courtes, qui peuvent aller d'une demi-journée à une semaine en moyenne, fréquemment à temps partiel et qui sont très souvent modifiées en fonction de l'évolution du marché du travail (<https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/adult-vocational-training>).

Les partenaires sociaux ont une influence décisive sur le contenu des programmes puisque ce sont eux qui désignent les 11 comités sectoriels spécialisés décidant de ces programmes. Ces comités sectoriels nationaux fonctionnent en codécision sur tous les programmes de formation. L'adaptation des programmes est très rapide : cette flexibilité est une de leurs caractéristiques essentielles. Chaque année, entre 200 et 400 nouveaux programmes sont mis au point en l'espace de six semaines, alors que d'autres, jugés obsolètes, sont abandonnés. Le cas échéant, le ministère de l'Éducation dispose de trois semaines pour s'y opposer. Son absence de réponse vaut accord pour la mise en place des programmes dans les 100 établissements de formation professionnelle : collèges, centres de formation pour adultes (CFA), centres privés, comités locaux des organisations

8 Voir paragraphe suivant et en particulier la note 9 ci-après.

9 L'AMU est une formation subventionnée par l'État. Les participants peu qualifiés et qualifiés ont droit à une allocation fixe financée par l'État, le système de subventions de l'État pour la formation des adultes correspondant au niveau du taux maximal d'allocations chômage. Les entreprises des salariés participant à des programmes de formation professionnelle ont le droit de recevoir la subvention à la place des salariés. Il existe une centaine d'écoles agréées par le ministère de l'Enfance et de l'Éducation pour dispenser des programmes de formation professionnelle pour adultes dans tout le pays. Les partenaires sociaux jouent un rôle majeur dans la gestion, la définition des priorités, le développement, l'organisation et l'assurance qualité des programmes de formation professionnelle des adultes, et au niveau local par le biais de représentants dans les conseils scolaires et les comités d'éducation. Au niveau national, il existe un Conseil national consultatif pour l'éducation des adultes et la formation continue pour le ministère de l'Enfance et de l'Éducation et 11 comités de formation continue et d'éducation, chacun responsable d'un secteur spécifique du marché du travail. Au niveau local, les prestataires de programmes de formation professionnelle pour adultes entretiennent un dialogue étroit avec les comités professionnels locaux (<https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/adult-vocational-training>).

10 Les programmes d'éducation et de formation des adultes et de formation continue offrant des qualifications générales peuvent être divisés comme suit : programmes de formation préparatoires (FVU), cours d'alphabétisation de base et de mathématiques qui s'adressent essentiellement aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage ou pour lesquelles le danois n'est pas la langue maternelle ; programmes d'éducation de base des adultes (GVU), destinés aux personnes peu qualifiées qui ont au moins deux ans d'expérience professionnelle ; formation générale pour adultes (UVA), pour les personnes qui n'ont pas terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire ; cours préparatoires supérieurs dans une seule matière (HF enkeltfag), pour les adultes ayant besoin d'obtenir un diplôme d'études secondaires supérieures existant pour avoir accès à un programme particulier d'enseignement supérieur ; formation professionnelle des adultes (AMU), principalement pour les travailleurs qualifiés ou non sur le marché du travail qui ont besoin de développer leurs compétences, mais aussi pour les demandeurs d'emploi. Les programmes sont développés et adaptés en fonction des besoins du marché du travail.

syndicales¹¹. Les centres AMU ont au fil des années acquis une certaine autonomie dans leur gestion financière comme dans la mise en œuvre des formations. Ces stages sont accessibles aux salariés, mais aussi aux demandeurs d'emploi dans le cadre de l'activation des politiques d'emploi. Une fois la période d'activation enclenchée, le demandeur d'emploi doit soit suivre un stage en entreprise, soit accepter un emploi, soit encore suivre une formation dans son domaine ou un domaine connexe.

Après une période de stagnation entre 2005 et 2007, puis de hausse (à la suite de la crise économique de 2008), le nombre de participants à l'AMU diminue à partir de 2011 (en baisse de 31 % par rapport à 2010). Cette baisse de la participation s'est poursuivie. En 2015, il y a eu environ 523 736 participants aux cours de l'AMU, soit une baisse d'environ 50 % par rapport à son niveau le plus haut en 2010. Cette baisse notable de la participation des adultes à la formation et notamment à l'AMU à partir de 2011 fait suite à une forte augmentation durant les années de crise (2008-2010), pendant lesquelles la formation professionnelle avait été relancée. La participation des adultes à la formation au Danemark est très fortement liée à la conjoncture économique.

Les cours AMU prodiguent des enseignements à la fois pratique et théorique, avec un fort accent sur les ateliers pratiques, et les programmes peuvent être suivis à temps partiel ou à temps plein. Ils ont lieu soit dans les écoles, soit sur le lieu de travail, soit en ligne pour certaines matières. Toutes les formations AMU sont qualifiantes. Chaque participant peut bénéficier d'un bilan de compétences individuel afin de construire un programme sur mesure. Les formations AMU peuvent aussi être adaptées aux besoins de chaque entreprise. Il y a une grande proximité entre les prestataires de formation AMU, les entreprises locales et les agences locales pour l'emploi et ceci, afin de mettre en place des programmes pertinents pour les employés et les chômeurs dans une zone donnée en s'assurant que les compétences professionnelles nécessaires sont disponibles localement. Les premières formations AMU ont été utilisées pour faciliter la transition des travailleurs agricoles non qualifiés vers l'industrie. À l'heure actuelle,

elles sont destinées à former les travailleurs au secteur des services, au secteur numérique ainsi qu'à l'économie verte. C'est un instrument-clé dans le développement continu des compétences et la reconversion des individus, mais aussi un instrument très flexible. « Le système AMU est conçu pour former des travailleurs non qualifiés pour des tâches spécialisées et pour répondre aux besoins du marché du travail, et c'est un système incroyablement agile, car vous pouvez combiner les nombreux cours AMU comme les briques Lego en fonction des besoins de l'individu ou de l'entreprise » explique Lotte Mollerup, consultante dans un établissement dispensant des formations AMU à Copenhague¹².

La flexibilité sur le marché du travail danois n'est pas uniquement liée aux règles libérales danoises en matière de licenciement, elle concerne aussi la capacité des entreprises à réorienter le personnel, et donc, la capacité des employés à s'engager à utiliser les nouvelles technologies, même dans de nouveaux emplois. C'est en cela que l'AMU est le symbole de la flexicurité danoise : elle contribue à accroître la flexibilité interne et externe¹³ (Henning Jorgensen, 2017) et la mobilité de la main-d'œuvre verticale et horizontale.

En France, un système de formation professionnelle toujours remanié

Si à l'origine, la formation professionnelle des adultes n'est pas considérée comme une politique de l'emploi, elle le devient avec la loi de 1971 qui instaure un vrai droit à la formation sur le temps de travail et qui oblige les entreprises à consacrer un pourcentage de leur masse salariale à la formation professionnelle. Depuis cette date, tout comme au Danemark, le système de formation professionnelle français a connu moult réformes. Les réformes engagées depuis les années 2000 sont essentiellement tournées vers la sécurisation des parcours professionnels et la flexicurité à l'échelle plus européenne. C'est le cas avec la loi du 4 mai

11 C. De Gastine, « Danemark : derrière les succès du système de formation continue », *Metis*, 6 décembre 2012, <https://goo.gl/zmNk9S>

12 <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/amu-system-lets-danish-workforce-continuously-improve-its-skills>

13 La mobilité interne fait référence ici au déplacement des salariés au sein de l'entreprise vers un autre poste et la mobilité externe se réfère au mouvement des salariés d'une entreprise à une autre. La mobilité horizontale consiste pour un salarié à passer d'un poste à un autre, les deux ayant le même niveau hiérarchique ou le même niveau de responsabilité. La mobilité verticale fait référence à l'avancement d'un salarié dans la hiérarchie de l'entreprise.

2004 relative « à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social », qui rencontre une adhésion de la part des partenaires sociaux et qui cherche à favoriser la promotion sociale et l'adaptation des compétences des salariés, et surtout avec la loi de 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », qui présente deux objectifs principaux : donner de nouveaux droits aux individus pour leur permettre de choisir leur vie professionnelle tout au long de leur carrière et renforcer l'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés. Avec cette loi, les actions de formation en situation de travail vont pouvoir être considérées comme des formations à part entière. L'ouverture du cadre réglementaire et législatif français de la formation professionnelle permet de développer des manières de former qui dépassent les cours et stages que le système français limitait. Jusqu'alors, la formation professionnelle concernait essentiellement l'adaptation au poste de travail et était beaucoup moins tournée vers la rotation d'emplois, les formations en situation de travail, l'apprentissage... De la même façon, le développement de l'apprentissage, alors que ce dernier existait dans bon nombre de pays européens et notamment au Danemark, permet de refonder la formation professionnelle continue en France. On assiste à un rapprochement du modèle français avec le modèle danois, dans lequel les parcours de formation sont plus flexibles et individualisés. Pour autant, malgré une ouverture à l'apprentissage et les avancées du système français, ce dernier reste un système hautement segmenté : « Pour preuve de cette césure persistante, la loi de septembre 2018 traite de l'apprentissage, mais aucunement de la voie professionnelle scolaire, et pour cause, les deux filières relevant de deux administrations ministérielles dont la coopération est traditionnellement pour le moins délicate. C'est la même frontière entre Éducation et Formation, profondément inscrite dans l'histoire institutionnelle et politique du pays, qui rend compte de cette autre segmentation qui sépare enseignement supérieur et formation continue. » (Dayan, 2019)

Les modèles danois et français d'action publique en termes de formation continue pour les adultes présentent une même volonté d'adéquation entre formation des salariés et marché du travail. Ce sont dans les deux pays des instruments de lutte contre le chômage et les risques de pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Toutefois, la participation des salariés à ces systèmes de formation diffère tant en ce qui concerne les caractéristiques des salariés (genre, âge, qualification) que celles des entreprises utilisatrices.

Un recours différencié à la formation professionnelle en France et au Danemark

L'enquête de 2019 du Cedefop souligne la différenciation très nette du taux de participation des personnes de 25-64 ans (durant les quatre semaines précédant l'enquête) entre la France et le Danemark, que ce soit en valeur ou en tendance.

Avec ses taux très élevés, nettement supérieurs à la moyenne européenne (plus du triple, exception faite de l'année 2020, en raison de la pandémie) que ce soit pour les femmes ou pour les hommes, le Danemark se présente comme un pays très utilisateur de formations pour adultes. En revanche, les taux français, s'ils sont nettement en dessous des taux danois, connaissent en 2015 une forte remontée qui leur fait dépasser les taux européens.

Concernant la tendance des taux de participation, on note au Danemark depuis les années 2010 une nette baisse du taux de formation des adultes, que ce soit parmi les salariés ou les chômeurs. Ceci est conforté par les statistiques danoises qui montrent une certaine désaffection des danois pour la formation tout au long de la vie. Deux éléments sont à prendre en compte pour tenter d'expliquer cette situation : d'une part, le taux de formation des salariés danois avait fortement augmenté entre 2008 et 2010 à la suite de la crise économique et financière de 2008, et de fait, après 2010, les taux sont redevenus plus conformes à la normale. D'autre part, de fortes compressions budgétaires associées à des réformes du système (notamment une révision des systèmes de financement de la formation et une augmentation des frais de reconversion professionnelle ainsi qu'une réduction de la période maximale d'admissibilité aux prestations d'assurance chômage, qui est passée de quatre à deux ans) ont provoqué une baisse du taux de participation des salariés, mais aussi des chômeurs. *A contrario*, la France, qui avait une moyenne inférieure à celle de l'UE en 2010, voit ses taux remonter très nettement en 2015. L'année 2020, étant donné son caractère particulier, est juste présentée ici pour information. Cette différenciation de l'utilisation par les adultes de la formation professionnelle souligne les disparités sociétales des modèles nationaux, y compris dans la promotion de la formation professionnelle continue.

Tableau n° 1 : Proportion de personnes de 25-64 ans participant à un enseignement ou une formation formelle ou non formelle¹⁴ au cours des 4 semaines précédant l'enquête par rapport à la population totale du même âge (en %)

	2010	2015	2020
UE femmes	8,4	10,9	10
DK femmes	39,4	37,5	23,6
FR femmes	5,4	21,2	14,6
UE hommes	7,3	9,2	8,3
DK hommes	26	25,6	16,4
FR hommes	4,5	15,9	11,2

Source : Eurostat, site internet.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_CVT_12S/default/table?lang=fr&category=educ.educ_part.trng_cvt.trng_cvt_02

Une segmentation selon les âges et le genre

Le genre est le deuxième facteur de différenciation dans la formation. En effet, selon cette enquête d'opinion réalisée dans les pays de l'Union européenne, même si les hommes et les femmes de l'UE reconnaissent unanimement l'importance de la formation professionnelle continue et partagent une vision optimiste de l'impact positif de la formation sur l'emploi ou sur la recherche d'emploi, leurs avis diffèrent quant à l'influence et au poids de la formation dans le futur, qui sont jugés beaucoup plus importants pour les hommes que pour les femmes. De plus, d'après les données recueillies, les femmes seraient plus susceptibles d'entamer une formation professionnelle organisée à des fins de développement personnel, tandis que les hommes seraient plus enclins à le faire pour améliorer leurs compétences professionnelles. Enfin, même si les personnes interrogées sont convaincues que, pour faire leur travail, elles doivent constamment mettre à jour leurs compétences, les hommes sont plus nombreux à dire qu'ils manquent de compétences générales. Les études françaises ont montré que les différences hommes-femmes vis-à-vis de la formation

professionnelle ne se situent pas tant dans l'accès à la formation professionnelle (très peu d'écart) que dans les conditions et les modalités de la formation (De Larquier, Remillon, 2022). Ces travaux montrent en effet que les femmes – du moins en France – suivent un nombre moyen un peu plus élevé de formations, pour des durées plus longues, qu'elles se forment davantage sur leur temps libre, financent plus souvent elles-mêmes leur formation et obtiennent moins souvent une habilitation ou une certification. Toujours dans le cas de la France, l'impact des événements liés à la constitution de la famille est important dans le parcours professionnel des femmes et, de fait, dans le parcours de formation des femmes. Pour compléter ce descriptif, l'effet positif de la formation sur la mobilité vers un autre emploi est moins fort pour les femmes que pour les hommes, ce qui est sûrement en lien avec la plus faible mobilité des femmes. Les statistiques d'Eurostat confortent pour une bonne part cette constatation européenne : les femmes danoises et françaises sont plus nombreuses que leurs homologues masculins à déclarer avoir participé à une formation durant les quatre semaines précédant l'enquête (cf. tableau n° 1). L'écart femmes-hommes au Danemark est de plus de 10 points alors que celui de la France se situe entre 1 à 5 points.

¹⁴ La formation formelle correspond à des stages, des cours de formation continue, séminaires et conférences. Ce sont des formations qui se déroulent avec l'aide d'un formateur ou d'un intervenant spécialisé, dans un endroit distinct du poste de travail. La formation informelle correspond aux autres formations, souvent en situation de travail (c'est-à-dire sur le poste de travail) ou de l'autoformation (pratiques de formation où la personne se forme principalement seule, éventuellement avec des outils de formation particuliers).

Tableau n° 2 : Taux de participation à l'éducation et à la formation par âge

Pour les individus de 25 à 64 ans

	2012	2015	2020
Danemark	31,6	31,5	20
France	5,7	18,6	13

Pour les individus de 20 à 34 ans

	2012	2015	2020
Danemark	56,6	57,1	43,5
France	22,9	34,6	29,7

Source : https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_LFS_03_custom_5697703/default/table?lang=fr

L'enquête du Cedefop (Cedefop, 2022) montre que l'importance de la formation se renforce avec l'âge, non seulement lorsque l'on fait partie intégrante de la population active (25/64 ans), mais aussi parmi les plus de 65 ans. Ainsi, quel que soit leur âge, 88 % des adultes estiment que leur travail exige un maintien à jour de leurs compétences (Cedefop, 2022). Ces chiffres sont basés sur des déclarations. Au niveau des taux de participation, les tendances s'inversent. En ce qui concerne la moyenne européenne, 57 % des 25-34 ans interrogés par l'enquête du Cedefop disent avoir participé à une activité de formation organisée et liée au travail durant l'année de l'enquête, contre 49 % des 45-54 ans, et seulement 33 % des 55-64 ans. Dans le tableau n° 2, il apparaît que les taux de participation à la formation sont d'autant plus élevés que les individus sont jeunes, ce qui est assez logique. Il semble donc qu'il y ait un décalage entre le souhait de se former et la participation à une formation. Le type de formation diffère aussi selon les âges : plus on vieillit, plus les raisons de vouloir se former deviennent personnelles plutôt que professionnelles. La participation à la formation est aussi beaucoup plus élevée chez les personnes ayant un niveau d'éducation élevé (52 %) que chez celles ayant un niveau d'éducation faible (17 %).

Des entreprises françaises et danoises de plus en plus impliquées dans la formation

L'analyse de la formation professionnelle continue des adultes dans les entreprises montre l'impact des politiques publiques de ces dernières années,

qu'elles soient européennes ou nationales, qui tendent à inciter les entreprises à investir dans la formation de leurs salariés.

Si, en 2005, 60 % des entreprises de l'Union européenne ont organisé des formations pour au moins un membre de leur personnel, elles étaient 73 % en 2015. La France se situe dans le haut de la fourchette avec 79 % d'entreprises formatrices, et le Danemark se situe à 87 %, à l'instar des autres pays nordiques. Évidemment, cet effort est très impacté par la conjoncture économique : par exemple, lors de la pandémie de Covid-19, l'offre de formation a fortement décliné (72 % pour le Danemark et 76 % pour la France en 2020, selon Eurostat). Ainsi, si la France et le Danemark ont des taux de participation différents dans la formation continue des adultes, l'investissement des entreprises y semble assez comparable.

En 2015, 48,3 % de salariés français participaient à une formation professionnelle continue financée par l'employeur au cours de l'année civile de référence (12 mois¹⁵), alors que ce pourcentage était de 34,6 % pour le Danemark. En 2015, 86,6 % des entreprises danoises dispensaient des formations professionnelles à leurs salariés, contre 78,9 % des entreprises françaises.

L'effort de formation des entreprises évolue aussi en fonction de leur taille. Les données du tableau n° 4 soulignent à quel point les grandes entreprises de plus de 250 salariés fournissent des formations, notamment les entreprises françaises, et ce, alors que les grandes entreprises danoises semblent être moins investies. Pour les plus petites entreprises, si on fait exception de l'année 2010, on s'aperçoit que les firmes danoises et françaises sont à peu près dans la même tranche d'effort de formation.

¹⁵ En pourcentage de l'ensemble du personnel employé dans toutes les entreprises interrogées, Eurostat, *Enquête sur la formation professionnelle continue* (CVTS).

Tableau n° 3 : Participation aux cours de formation professionnelle continue en entreprise selon le sexe, en % des personnes occupées dans les entreprises

	2010	2015	2020
UE femmes	35,6	38,7	
DK femmes	35,9	34,2	25
FR femmes	42,2	45,9	44,9
UE hommes	38,5	42	
DK hommes	37,1	35,4	25,1
FR hommes	47,4	49,8	47,5
UE total	37,6	40,8	
DK total	37,1	34,6	25,5
FR total	45,4	48,3	46,6

Source : Eurostat.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_CVT_12S/default/table?lang=fr&category=educ.educ.part.trng_cvt.trng_cvt_02

Tableau n° 4 : Participation aux cours de formation professionnelle continue en entreprise selon la taille de l'entreprise, en % des personnes occupées dans les entreprises

Pour les entreprises de 10 à 49 personnes

	2010	2015	2020
UE	25	30	
DK	35,8	25,4	20,6
FR	26,7	27,4	24

Pour les entreprises de 250 salariés ou plus

	2010	2015	2020
UE	46	47,7	
DK	36,5	41,8	29,8
FR	55,6	62,3	60,4

Source : Eurostat.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_CVT_12S/default/table?lang=fr&category=educ.educ.part.trng_cvt.trng_cvt_02

Tableau n° 5 : Volume annuel moyen d'heures d'instruction par participant salarié à l'éducation et à la formation formelle et non formelle

	2007	2011	2016
UE	99	104	94
DK	187	128	101
FR	77	81	98

Source : Eurostat.

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_149/default/table?lang=fr&category=educ.educ_part.trng.trng_aes_12m2

Il faut souligner un point important : si les entreprises danoises semblent moins investies que les françaises, c'est qu'elles s'en remettent davantage aux instituts de formation. La formation des salariés danois passe le plus souvent par des formations professionnelles AMU¹⁶ qui dépendent pour une bonne part de l'État et des partenaires sociaux, d'où les taux plus bas du Danemark dans ces tableaux. L'importance des modèles nationaux de formation est capitale pour cerner la place d'un tel instrument dans la société. D'ailleurs, le tableau n° 5 qui présente le volume moyen par an de formations des salariés dans l'UE, la France et le Danemark, prouve l'importance de la formation au Danemark (en 2007, 187 heures en moyenne, contre 77 heures pour la France). Une grande partie de la population active participe à l'éducation des adultes et le gouvernement danois assure une participation à cet effet. En revanche, on retrouve ici la coupure de l'année 2010 au Danemark et le rapprochement qui s'est ensuivi dans le volume moyen d'heures de formation entre les deux pays à partir de 2011. Du côté de la France, on note une augmentation significative entre 2007 et 2016, ce qui permet à la France de dépasser le niveau européen (qui, lui, a baissé). On peut rapprocher cela de l'augmentation de la participation en France, couplée au fait que les formations sont souvent

longues, ce qui favorise un volume d'heures conséquent.

Des enjeux différents, mais un même objectif de formation tout au long de la vie porté par les deux modèles ?

La situation semble paradoxale entre le besoin affirmé des entreprises de nouvelles compétences, l'aspiration des individus à acquérir ces dernières (et, de fait, à accéder soit à un salaire plus élevé, soit à un emploi pour les individus en recherche d'emploi, soit à une position hiérarchique plus haute...) et le faible taux d'adultes en formation, notamment en France, mais aussi dans d'autres pays de l'Union européenne. En effet, peu de pays ont atteint l'objectif fixé par l'Union européenne (*encadré n° 2*) : la moyenne de l'UE s'élevait à 11,8 % en 2019, avec une chute à 9,2 % en 2020, due à la pandémie de Covid-19 (Cedefop, 2022, *Note d'information*). Cette moyenne cache des réalités très disparates entre les pays, notamment visibles à travers la comparaison France/Danemark. On

¹⁶ L'AMU est largement financée par l'État. Les prestataires doivent négocier chaque année des budgets et des objectifs avec le ministère de l'Éducation. De plus, il y a des frais de participation pour la plupart des cours, correspondant en moyenne à environ 100 EUR par semaine, qui sont généralement payés par l'employeur. Les chômeurs qui participent à une formation AMU dans le cadre de leur projet individuel d'emploi sont exonérés de toute cotisation. Ces frais sont pris en charge par le ministère de l'Emploi. Les participants ont droit à une allocation forfaitaire, le système de bourses d'État pour la formation des adultes. En 2018, le montant disponible est de 4300 DKK (578 EUR) par semaine, correspondant au taux maximum d'allocations d'assurance-chômage. Comme la plupart des participants sont employés et perçoivent un salaire complet pendant la période de formation, cette allocation est principalement versée aux employeurs sous forme partielle (Cedefop, *Vocational and training in Europe*: Denmark, 2018).

constate en effet que dans certains pays, comme la France, le besoin ne suffit pas : il ne semble pas entraîner la motivation. Cette désaffection de la formation par les adultes est visible dans tous les pays (à différents niveaux) même si ces adultes reconnaissent le bien-fondé et l'importance de la formation professionnelle continue, et en ont une image positive et constructive (Cedefop, 2022). Dans d'autres pays, comme au Danemark, la participation à la formation, même si elle est moins forte actuellement que dans les années d'avant 2010, et plus forte chez certaines catégories de main-d'œuvre seulement, demeure assez généralement importante.

Les exemples des deux modèles français et danois présentés ici montrent des éléments convergents (différences hommes-femmes, différences entre âges...), mais aussi des éléments divergents en ce qui concerne les taux de participation, ou le volume moyen d'heures de formation. Différents éléments peuvent être invoqués : d'une part, la recherche d'une amélioration salariale qui n'est pas forcément automatique, d'autre part, les différences des modèles sociétaux dans lesquels les individus évoluent. En effet, la participation à une formation est vue par les adultes comme susceptible d'apporter une amélioration de leur emploi et/ou de leur salaire, sans garantie. Or, la recherche d'un effet causal de la formation sur les salaires (Céreq *Echanges*, 2020) ou, plus généralement, sur la promotion, est complexe : « Les entreprises ont tendance à proposer davantage de formations aux salariés qu'elles souhaitent valoriser et promouvoir, ce qui peut amener à surestimer l'effet propre de la formation » (Céreq *Echanges*, 2020). Les travaux empiriques sur le lien entre formation et salaire montrent que la participation de salariés à des formations se traduit par des gains salariaux significatifs. Mais les chercheurs démontrent que c'est parce que les individus avaient été sélectionnés préalablement pour être formés (en raison de leur potentiel) que leur salaire augmente. Le fait de se former n'a donc pas d'effet causal sur le revenu... même si la formation est bien associée à une amélioration de la carrière, notamment sur une analyse de long terme. Ainsi, la recherche menée par Olivier Cassagneau-Francis, Robert Gary-Bobo, Julie Pernaudet et Jean-Marc Robin sur les effets des formations sur les trajectoires professionnelles montre, malgré des biais forts¹⁷, qu'il peut exister

un impact positif des formations relativement longues sur les salaires (Céreq *Echanges*, 2020). En définitive, la formation aurait des impacts différents selon sa durée : « des durées courtes favorisent l'accès au CDI et à l'emploi à temps plein ; des durées plus longues semblent avoir un certain effet positif sur les salaires horaires » (Cassagneau-Francis et al., 2020, p. 25). Dans le cas du Danemark, notamment, le fait de privilégier des formations courtes (qui peuvent se compléter les unes les autres) vise à favoriser l'insertion des demandeurs d'emploi ou les salariés peu qualifiés dans un contrat de longue durée. La flexibilité des formations danoises tend à générer de la sécurité pour les participants. Ce double aspect de la formation professionnelle (flexibilité et sécurité) est l'élément fondateur de la flexicurité danoise. En France, ce sont plutôt les personnes qualifiées qui se forment ou qui ont accès à des formations souvent longues (notamment pour les demandeurs d'emploi). Les obstacles matériels à la formation sont plus nombreux (coûts, distance)¹⁸ en France qu'au Danemark (subvention, formations plus courtes et plus locales).

Cette non-causalité entre formation et augmentation du revenu peut être un des éléments d'explication de la faible participation des adultes à la formation professionnelle. Une autre explication réside sans nul doute dans le contexte sociétal spécifique de chacun des pays. Dans le cas du Danemark, l'apprentissage est depuis longtemps fortement développé et l'on valorise dès la formation initiale l'idée que les jeunes apprennent en faisant, en se mettant en capacité de faire. L'acquisition de connaissances pratiques est valorisée : par exemple, depuis 2010, le dispositif *Ny Mesterlaere* (« Nouvel apprentissage ») comporte un programme d'une année entière en entreprise sans formation théorique. Cet ancrage de la pratique dans la formation est à mettre au crédit des partenaires sociaux danois qui cherchent à garantir une main-d'œuvre qualifiée aux entreprises. La formation est vue comme un assemblage de Lego (une marque danoise) qui permettrait à l'individu de gravir les échelons, de fabriquer son propre parcours professionnel. Toute cette flexibilité *doit* mener à la sécurité d'avoir un emploi. La formation initiale *doit* être complétée, alors que le système français de formation professionnelle est vu seulement comme la *possibilité* de compléter la formation initiale. En France, la formation continue n'est

¹⁷ Les auteurs soulignent que le recours à la formation professionnelle est une variable endogène dans la mesure où ce recours est déterminé par des caractéristiques individuelles non connues. Pour le dire autrement, les individus qui auraient recours à la formation seraient des individus « plus ambitieux, ou plus prometteurs, ou plus productifs ».

¹⁸ In « La formation des adultes », *Insee Première*, n° 1468, 2013.

pas envisagée comme un besoin, car la formation initiale peut se suffire à elle-même tout au long de la vie professionnelle. Cela rejoint l'analyse de Cécile Van de Velde sur les trajectoires familiales et professionnelles de jeunes Français et Danois, qui montre l'existence de deux modèles contrastés d'entrée dans la vie adulte, en lien avec les fondements sociopolitiques et culturels des deux pays. Le modèle danois tend à favoriser une indépendance précoce et de longs va-et-vient entre études et expériences professionnelles, tandis que le modèle français tend à surinvestir la formation initiale avec des trajectoires professionnelles marquées et dominées par le diplôme initial et le premier emploi. La formation professionnelle danoise, considérée comme un investissement stratégique dans la société, est largement financée par l'État. Elle cherche avant tout à lutter contre

les pénuries de main-d'œuvre qualifiée et à faire face au vieillissement de la population active, alors que les évolutions de la formation professionnelle en France visent surtout à « servir la performance des entreprises » (Céreq, 2020) et à sécuriser les parcours professionnels des individus.

Cette comparaison montre que l'impact du modèle économique et social d'un pays demeure significatif sur le développement de la formation professionnelle et, si les réformes conduites en France et au Danemark depuis plus de vingt ans convergent avec de plus en plus de caractéristiques communes – allant vers plus de flexibilité et moins de sécurité –, des spécificités nationales très prégnantes demeurent, et révèlent une difficulté encore très forte à estomper les frontières entre formation initiale et formation continue.

Christèle Meilland est économiste, chercheuse à l'Ires.

Références

- Cahuc P., Zylberberg A. (2006),**
La formation professionnelle des adultes : un système à la dérive, Centre d'observation de la CCIP, 73 pages.
- Cassagneau-Francis O., Gary-Bobo R., Pernaudet J., Robin J.-M. (2020),**
 « L'impact de la formation professionnelle en France : une première exploration sur les données Défis du Céreq », *Céreq Echanges*, pp. 11-32.
- Cedefop (2017),**
On the way to 2020 : data for vocational education and training policies, Research Paper, 177 pages.
- Cedefop (2022),**
 « Une grande estime, mais une faible participation », *Note d'information*.
- Céreq Echanges (2020),**
Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise, sous la coordination de Danièle Guillemot et Ekaterina Melnik-Olive, 146 pages.
- Checaglini A., Marion-Vernoux I. (2020),**
 « Regards comparatifs sur la formation en Europe : un plafond de verre du côté des entreprises françaises », *Céreq Bref*, n° 392.
- Dayan J-L (2019),**
 « La réforme française de la formation professionnelle vue d'Europe : des progrès, mais peut mieux faire », *Savoirs* n° 50.
- De Larquier G., Remillon D. (2022),**
 « Formation professionnelle et différences de carrières entre femmes et hommes. Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques », communication aux XXVIIèmes journées du longitudinal [JDL], Grenoble, 23 au 24 juin 2022, pp. 311-322.
- Eurostat (2018),**
Statistiques sur l'apprentissage des adultes, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics/fr
- de Gastines C. (2012),**
 « Danemark : derrière les succès du système de la formation continue », *Métis*, http://www.metiseurope.eu/danemark-derri-re-les-succ-s-du-syst-me-de-formation-continue_fr_70_art_29521.html
- Meilland C. (2017),**
 « Danemark. Le modèle de flexicurité : continuité ou rupture ? », *Chronique internationale de l'IRES*, n° 155
- Planet Labor (2017),**
 « Danemark : un nouvel accord tripartite met l'accent sur la formation continue des adultes », n° 10445.
- Van de Velde C. (2007),**
 « Autonomie et insertion des jeunes adultes : une comparaison France-Danemark », *Horizons stratégiques*, n° 4, avril.

Entretien

La formation continue à l'innovation publique : le cas du Conservatoire national des arts et métiers

Par Madina Rival et Alice Anberrée¹

Dans cet entretien, les enseignantes-chercheuses Madina Rival et Alice Anberrée présentent les enjeux organisationnels, pédagogiques et théoriques de la formation en innovation publique qu'elles pilotent au Cnam². Des critères retenus pour l'accueil des étudiants aux modalités pratiques de la formation conçue pour un public en emploi, en passant par l'adaptation du contenu des cours à des auditeurs parfois non spécialistes et aux attentes variées, elles abordent de manière concrète l'organisation d'un cursus de formation professionnelle continue, mais aussi le sens, les valeurs et les questions de recherche qui, de leur point de vue, peuvent être dégagés de leur expérience.

Pourriez-vous brièvement présenter le Master 2 « Innovation publique » du Cnam ?

Madina Rival : Ce Master 2 « Innovation publique »³ du Cnam fête ses six ans. Il a été créé sur la base d'un master qui existait déjà sous la direction de Philippe Durance, et qui faisait de la prospective et de l'innovation plutôt pour le secteur privé. Étant diplômée de Sciences Po Paris, j'ai cette culture du management public et j'ai proposé que l'on ouvre une branche dédiée aux 5,7 millions de personnes qui travaillent pour l'administration publique et son écosystème. Ce master remplit trois objectifs : d'abord, assurer une formation généraliste de haut

niveau et assez transverse en management public ; ensuite, donner des outils techniques autour de la prospective de l'innovation publique ; enfin, permettre une hybridation, une discussion entre les univers publics et privés en mêlant les deux parcours (« public » et « privé ») dans deux tiers des enseignements.

Quels sont les profils que vous accueillez et selon quels critères ?

Madina Rival : Nous accueillons chaque année dans le parcours public 15 étudiants qui partagent quatre cours de tronc commun avec 15 étudiants dans un parcours davantage dédié à

¹ Cet entretien a été animé le 17 avril 2023 par Edoardo Ferlazzo, chef du département Gestion publique comparée au sein du bureau de la recherche de l'IGPDE.

² <https://innovation.cnam.fr/formations/licences-masters-doctorats/nos-formations-en-innovation-publique-920050.kjsp>

³ Master 2 Innovation, entreprise et société – Parcours « Prospective, innovation et management public », https://innovation.cnam.fr/medias/fichier/m2-ies-pimp_1656675744435-pdf

la transformation des organisations privées (sous la responsabilité de Régine Monti), soit une promotion de 30 étudiants. Au Cnam un étudiant s'appelle un « auditeur ».

Alice Anberrée : Ce sont des personnes qui ont en commun d'être intéressées par le secteur public, soit parce qu'elles y travaillent et veulent progresser dans leurs fonctions, ou compléter leur portefeuille de compétences – avec cette dimension transverse qui est celle de l'innovation –, soit parce qu'elles travaillent avec le secteur public. Cela donne des profils de fonctionnaires issus de toutes les fonctions publiques, que ce soit de l'État, de collectivités territoriales ou hospitalières, et des profils de « partenaires », généralement consultants ou conseillers.

Madina Rival : Le Cnam est un établissement public dont la vocation est l'enseignement partout et pour tous – ce sont les mots de l'abbé Grégoire qui l'a fondé à la Révolution française. Cela veut dire qu'il n'y a pas de sélection par un concours : on ne va pas prendre les meilleurs comme dans certains établissements, ce n'est pas notre rôle. Nous sommes là pour faire de la formation continue exclusivement. On sélectionne les personnes sur dossier et sur entretien, notre critère étant : est-ce que cette formation va leur profiter ? Est-ce qu'elle va leur permettre de progresser professionnellement et d'acquérir les compétences dont elles ont besoin ? On essaie de juger du projet professionnel.

Comment évaluez-vous les projets professionnels des candidats ?

Madina Rival : De façon assez classique, on regarde leur CV, leur lettre de motivation et on les reçoit en entretien. Ce qui est important pour nous, c'est qu'il y ait une sorte de cohérence dans leur parcours. Cela ne veut pas dire qu'on s'interdit d'accepter des personnes qui vont vouloir changer d'orientation, mais si c'est un changement radical, on va s'assurer que la marche n'est pas trop haute de manière à ne pas mettre l'étudiant en échec et on va vérifier qu'à minima, il a les compétences attendues. Par exemple, si un candidat souhaite changer complètement d'orientation, mais est déjà titulaire d'un Master 2, cela nous semblera plus cohérent que s'il a juste une licence. Avec une licence, le futur étudiant devra avoir « baigné » professionnellement dans le secteur public depuis un moment pour ne pas rencontrer trop de difficultés.

Y a-t-il aussi parfois parmi les candidats des gens qui viennent du secteur privé et cherchent à se reconverter ?

Alice Anberrée : Oui, cela arrive. Les personnes qui viennent du privé peuvent avoir deux profils : soit elles ont des partenaires publics parmi leurs clients ou, plus rarement, chez leurs fournisseurs, soit elles cherchent complètement à se reconverter.

Madina Rival : Il y a des personnes qui, arrivées en milieu de carrière, à la quarantaine notamment, ont une sorte de crise de sens et qui souhaitent rejoindre le service public.

Y a-t-il des compétences, des valeurs, des savoirs... propres au secteur public qu'il vous semble important d'enseigner ?

Madina Rival : Sur le contenu, il y a des matières généralistes sur la prospective et l'innovation et des matières dédiées avec des apports sur les outils ou les grands enjeux de l'innovation publique. On a également un cours de design de service public. Trois cours sont spécifiquement dédiés au secteur public, et d'autres y sont liés sur des questions de pilotage de projets numériques territoriaux ou des questions de controverse dont notre collègue Maryse Carmes est spécialiste.

Alice Anberrée : Même si ce n'est pas forcément propre à la branche publique, le message principal que nous transmettons en matière d'innovation et de transformation, c'est qu'on ne peut innover ou transformer que *collectivement*, en associant les personnes qui sont concernées par le processus d'innovation. Dans le cadre du service public, cela implique de s'interroger en permanence à la fois sur les usagers qui vont être concernés par l'action menée et sur les personnes qui la portent, les fonctionnaires et leurs façons de travailler. Les spécificités du service public tiennent aussi beaucoup à ces façons de travailler. Avec l'innovation publique, on forme à des dynamiques de transformation et d'accompagnement des transformations, à des outils de prospective aussi. Le message principal, c'est qu'on ne peut pas porter ces dynamiques-là ou les accompagner sans associer les personnes

concernées. C'est vraiment la valeur principale. Ensuite, on essaie aussi de transmettre des valeurs de réflexivité, de posture critique. En fait, on ne transmet pas des recettes, on transmet plutôt une posture et des outils pour toujours s'interroger sur ce qu'on recherche, selon quels principes, et ensuite sur la façon de le mettre en place.

Madina Rival : Je partage cette idée d'esprit critique. Nous veillons aussi à transmettre l'histoire, ce qu'est le management public, d'où il vient. Avec Alain Burlaud, Stéphanie Chatelain Ponroy et Patrick Gibert, nous avons coordonné un ouvrage qui s'intitule *Les Grands auteurs en management public*, publié aux éditions EMS. Ce manuel est porteur de ce qu'on souhaite transmettre, c'est-à-dire la perspective historique et théorique. Pour nous, l'innovation publique, c'est cette idée qu'innover consiste à inventer, mettre en œuvre et diffuser une nouveauté dans un contexte public. Certes, mais pourquoi ? C'est ça qui nous intéresse. *In fine*, c'est pour apporter un meilleur service aux usagers, aux citoyens de manière générale. On s'intéresse aux personnes qui n'utilisent pas le service public et qui devraient l'utiliser, aux destinataires, dans le respect, voire en améliorant la qualité de vie au travail des personnels qui délivrent le service public.

Vous accueillez des publics qui sont en emploi. Quelle organisation matérielle cela suppose-t-il pour vous adapter aux obligations de vos stagiaires ?

Madina Rival : C'est un Master 2, mais qui se fait en deux ans pour que les personnes aient le temps de le suivre tout en travaillant, tout en ayant une famille. L'âge moyen de nos formés est 40 ans. Ce sont des âges où l'on a beaucoup de choses à faire. Concrètement, cela veut dire qu'il y a cours un vendredi sur deux hors vacances scolaires, avec en plus quelques cours du soir, entre 18 h et 21 h.

Alice Anberrée : Participer aux cours du soir au Cnam demande forcément un effort de transport qui n'est pas toujours évident. Pour s'adapter à ces contraintes, nous proposons plusieurs cours soit en hybride, filmés en direct et retransmis pour les personnes qui restent chez elles, soit entièrement à distance.

Madina Rival : Et en même temps, nous tenons au présentiel pour que cette formation continue, qui est notre projet d'établissement et de diplôme, soit

efficente et performative. Cela est le cas quand les gens se rencontrent réellement, quand il y a un échange humain entre 15 personnes aux profils très différents, et entre les 15 étudiants du parcours public et les 15 étudiants du parcours privé, puis avec les enseignants-chercheurs et les professionnels. Il y a beaucoup de professionnels qui interviennent dans nos diplômes, qui font part de leur expérience et ça aussi, c'est une valeur ajoutée.

Parmi vos publics, y a-t-il autant de provinciaux que de Parisiens ?

Madina Rival : Non, pas tout à fait. Cette année, nous avons quelqu'un qui est en Corse. Nous avons traditionnellement des gens du sud de la France, de l'ouest aussi, qui soit grâce à leurs employeurs qui les financent, soit en faisant un effort personnel, se contraignent à des déplacements lors de la première année du Master 2. La deuxième année est consacrée à la rédaction du mémoire et à quelques unités de cours qui peuvent se faire à distance. Je dirais que nous avons 15-20 % de personnes non franciliennes.

Alice Anberrée : Dans chaque promotion, il y a entre deux et cinq personnes qui viennent d'une autre région. En dehors du master, nous essayons aussi de proposer des offres de formation à distance et plus courtes pour les personnes qui ne peuvent se déplacer (par exemple dans les DOM-TOM). Il est vrai que concernant le master en lui-même, la marche est un peu plus haute que pour des cours qu'on propose par ailleurs, et dans ce cas-là, la dimension réseau et relationnelle nous semble ne pas pouvoir se passer de temps présentiel.

Madina Rival : En ce qui concerne plus spécifiquement la formation professionnelle en innovation publique au Cnam, on peut évoquer en effet d'autres éléments. Outre le master, il y a un certificat de spécialisation intitulé « Innovation dans les territoires » dirigé par Alice Anberrée qui est une formation plus courte et possible à distance, visant à donner plutôt des *capabilités*, des habiletés un peu techniques et une vue d'ensemble des outils. Les personnes peuvent le suivre en auditeurs libres, unité d'enseignement par unité d'enseignement. Par ailleurs, je m'occupe de quelques cours dans un cycle de conférences qui s'appelle « Innovation publique et grands enjeux », et qui consiste en des visites de sites, des témoignages et des recueils d'expérience de chercheurs et d'acteurs du terrain, le tout concentré sur cinq vendredis. Nos formations sont un système de poupées russes : vous

avez l'unité d'enseignement au sein d'un certificat professionnalisant, l'ensemble étant intégré dans le master. Selon ses disponibilités, son niveau d'engagement et le ou les diplôme(s) qu'elle souhaite obtenir, chaque personne peut choisir la formule qui lui convient le mieux, dont certaines configurations en dehors du master qui permettent le 100 % à distance.

Le financement de la formation en France est complexe et provient de sources assez diverses. Comment le master est-il financé, et cet enjeu influence-t-il l'égalité d'accès à la formation entre les stagiaires ?

Madina Rival : Le Conservatoire national des arts et métiers est un grand établissement public d'enseignement supérieur, de recherche et de diffusion des sciences et des techniques. Il délivre encore aujourd'hui, et c'est une grande fierté pour nous, un véritable service public. Les tarifs sont très abordables : 1 130 euros pour les deux ans du Master 2, si les étudiants le financent par eux-mêmes, et cette somme est payable en plusieurs fois. Si c'est l'employeur qui finance, le montant s'élève à 4 000 euros. Et ça s'arrête là. Nous avons fait un choix de simplicité aussi pour des raisons d'inclusion : nous pensons que la complexité du financement n'aide pas l'accessibilité, en quelque sorte. Il y a un problème, pour le dire de manière plus scientifique, de réception des politiques publiques. C'est très bien d'avoir une politique publique de formation continue, d'éducation tout au long de la vie, mais ces dispositifs ne sont parfois pas utilisés par les usagers potentiels, parce que trop complexes d'accès. Nous avons donc essayé de simplifier l'accès au maximum.

Quelle est la part des auditeurs dont la formation est financée par les employeurs ?

Alice Anberrée : Un tiers à peu près. La place de l'employeur, c'est d'ailleurs une des choses que

nous regardons lorsque nous rencontrons les candidats pour appréhender ce que la formation peut leur apporter. On ne va pas bloquer quelqu'un parce que son employeur n'est pas derrière lui et que c'est un projet personnel, mais si l'employeur soutient la démarche, c'est une information qui nous est utile pour adapter le contenu et accompagner au mieux la personne.

Demandez-vous tout de même la validation de l'employeur quand l'inscription au master provient d'une démarche individuelle ?

Madina Rival : Non. Une des grandes valeurs qui traversent le Cnam, c'est la notion de liberté et donc non, ce sont des formations qui, quand elles ne sont pas financées par l'employeur, sont faites sur des temps non professionnels. Nos étudiants vont prendre des congés, ou exploiter leur temps personnel en soirée. Et d'ailleurs, un des critères de sélection est la motivation, parce que venir à ces formations, rendre les travaux, fournir un travail personnel en plus de son emploi et de sa vie de famille, cela suppose de s'accrocher, d'être résistant, résilient, notamment la première année.

Les désistements en cours de formation sont-ils fréquents ?

Alice Anberrée : Cela arrive, mais pas tant que ça. Je dirais qu'il y a une personne par an qui abandonne.

Madina Rival : Oui, une personne ou deux. Cette année, on avait 17 étudiants dans le parcours public et il nous en reste 15. Il y a des personnes qui préfèrent finalement renoncer ou reporter, par exemple dans le cas d'une surcharge de travail professionnel qui ne leur permet plus de suivre le diplôme. Parfois, il s'agit d'une bonne nouvelle. Quand on vient au Cnam, c'est qu'on est dans une dynamique d'évolution. Un étudiant peut être promu ou monter son entreprise en cours d'année. De manière positive, cette personne se trouve alors très occupée professionnellement et n'a plus le temps de suivre la formation. Parfois, les élèves reviennent aussi terminer le master quelques années plus tard.

Alice Anberrée : Ce qu'on essaie de privilégier, c'est autant que possible une optique d'adaptation mutuelle, quitte parfois à suspendre la participation au master sans que ce soit un renoncement définitif. Les personnes reviennent l'année d'après ou deux ans plus tard, quand c'est plus clair pour elles côté personnel.

Vous accueillez des publics qui placent des attentes différentes dans la formation (montée en compétence, réorientation professionnelle, promotion professionnelle...). Comment adaptez-vous le contenu de la formation ?

Madina Rival : Pour ce qui est de la montée en compétences, elle est intrinsèque au fait de viser un diplôme universitaire. Ces personnes-là vont ressortir avec un bac + 5. Certaines ont déjà un Master 2, mais la plupart n'en ont pas. Un diplôme universitaire comporte des enseignements théoriques. Tous nos collègues enseignants-chercheurs sont membres d'un laboratoire de recherche et apportent ces éléments de recherche : ce sont des compétences théoriques. En même temps, il y a des compétences techniques qui sont apportées par les enseignants-chercheurs ou les enseignants qui sont des professionnels. Puisque nous sommes dans un cadre de réorientation professionnelle et/ou de promotion professionnelle, nous ne faisons pas de contrôle de connaissances ni d'examen. Les cours sont validés sur la base de rendus de type professionnel. On va leur faire faire de la gestion de projet en amont ou en aval, un projet de design, un projet de prospective... Cela permet d'acquérir des pratiques, des *capabilités* vraiment professionnelles. Du point de vue de la promotion professionnelle, il existe un dispositif national de validation des acquis de l'expérience professionnelle auquel le Cnam recourt pour valider des parcours professionnels et permettre à des candidats de s'inscrire en Master 2 de manière dérogatoire, sans avoir forcément un Master 1. Les dossiers sont examinés par une commission indépendante, le Cnam est bien outillé pour ça.

Alice Anberrée : Je pense qu'une des plus grandes forces d'adaptation du master aux attentes des auditeurs et des auditrices, c'est la liberté donnée

dans le choix des projets que l'on demande. Il y a deux types de projets possibles : ceux qui vont porter plutôt sur un exercice un peu fictif, mais où les étudiants gardent le choix du sujet. Si quelqu'un, par exemple, souhaite s'orienter dans un secteur particulier – l'aide aux personnes âgées, la santé... –, il peut choisir ce secteur comme sujet de son exercice. Certains des exercices qu'on demande sont « réels » : on demande aux personnes de trouver des interlocuteurs qui acceptent d'interagir avec eux et parfois de leur confier une mission. En fonction de leurs attentes, les personnes peuvent alors s'orienter vers des missions particulières.

Comment initier au champ de l'innovation publique des personnes qui en sont parfois très éloignées ? Comment réussissez-vous à transmettre ces savoirs ? Y a-t-il des remises à niveau ?

Madina Rival : Dans le cas de la promotion professionnelle de personnes qui n'ont pas de Master 2, nous prenons plutôt des gens qui sont dans le management et les sciences de gestion par leur pratique professionnelle. En revanche, pour des gens qui seraient juristes par exemple, mais qui ont déjà un Master 2, là, nous les acceptons aussi dans la mesure où ils n'ont pas cette marche de conceptualisation et de rédaction du mémoire à passer. Maintenant, il y a dans le master, dans le tronc commun, une matière qui s'appelle « gestion de l'innovation », assurée par notre collègue Gilles Garel, qui est une base commune à l'innovation. De même pour la prospective, une matière assurée par Philippe Durance et Régine Monti et Vincent Pacini. Il y a aussi des cours optionnels, notamment un cours de théorie des organisations qui est dispensé par Anne Marchais-Roubelat, que les candidats peuvent choisir en plus pour se remettre à niveau si besoin.

Alice Anberrée : On essaie aussi de fournir des ressources, en particulier théoriques, pour pouvoir acquérir les repères qui manquent parfois.

Madina Rival : Les élèves ont à leur disposition sur la plateforme Moodle, comme cela se fait beaucoup maintenant, un espace virtuel dédié où l'on indique des références, notamment des ressources de remise à niveau.

Est-ce que la formation donne lieu à des partenariats avec des entités publiques, à la fois pour dispenser les cours, mais peut-être aussi pour d'éventuels débouchés professionnels ?

Madina Rival : Ce n'est pas aussi formel que ça. Néanmoins, depuis toutes ces années s'est créé un écosystème entre intervenants professionnels, anciens élèves et élèves actuels. Cet écosystème est réuni une fois par an dans une *masterclass*, qui rassemble les anciens élèves et des conférenciers professionnels. Cette année, elle portait sur les transitions et l'innovation publique-privée. Concernant notre écosystème progressionnel, nous avons commencé par créer des liens avec le Secrétariat général à la modernisation de l'action publique (SGMAP). Virginie Madelin, directrice de l'IGPDE, était d'ailleurs venue au titre de ses anciennes fonctions inaugurer le certificat dont s'occupe Alice aujourd'hui. Ces liens perdurent avec la Direction interministérielle de la transformation publique (DITP) où les étudiants sont reçus chaque année. En 2023, nous avons été par exemple accueillis par Marcel Guenoun, chercheur en charge de l'expérience usager, Camille Rouge, cheffe de projets innovation publique et Amélie Drozoy, office manager du lieu de la transformation publique. Nous n'avons pas signé de partenariat officiel, mais il se trouve que depuis l'inauguration qui avait été faite par Virginie Madelin, chaque année, les étudiants bénéficient d'un cours sur place. On a aussi une ancienne élève qui va intégrer la DITP. Nous avons le même genre de partenariat informel avec la région Île-de-France, au sein de laquelle des étudiants et d'anciens étudiants travaillent dans différents types de services, avec des progressions professionnelles qui font qu'aujourd'hui certains sont en poste, par exemple, sur du conseil interne en organisation, avec une vraie communication entre promotions, une vraie entraide et des débouchés professionnels avérés. On a aussi un partenariat de long terme et informel avec une structure un petit peu différente qui est le *Liberté Living Lab*. Il s'agit d'une structure privée, mais qui incube des projets publics et privés dédiés aux questions d'intérêt général. C'est Thomas Cottinet qui s'en occupait et est maintenant à l'Éco Lab du ministère de la Transition. Ils reçoivent les étudiants et viennent témoigner par exemple dans les *masterclass*. Nous avons d'autres types de partenariats, comme celui avec l'Atelier

universel, qui est la société de design dirigée par Claire Lapassat, qui s'occupe d'ailleurs de notre cours de design de service public. Elle fait bénéficier les étudiants de tous ses contacts professionnels et fait intervenir tous ses collaborateurs dans le master. C'est très concret et très appréciable. Nous avons une ancienne étudiante qui s'occupe de l'innovation à la gendarmerie qui est intervenue l'année dernière. C'était plus ponctuel, mais ça a vraiment passionné les auditeurs.

Alice Anberrée : En fait, tout cela donne corps à la notion d'écosystème dont parlait Madina, qui fait qu'il y a des échanges entre élèves des différentes promotions, que les anciens deviennent potentiellement soit employeurs, soit commanditaires de missions pour des exercices en situation réelle à destination des promotions actuelles, et/ou deviennent intervenants, accueillent sur leurs sites pour des visites... Ce que nous nous attachons à faire, c'est entretenir cette dynamique plutôt organique et qui ne passe pas par des partenariats formels.

Hormis les *masterclass*, la formation favorise certainement des rencontres et des échanges plus informels de pratiques et d'expériences. Comment intégrez-vous cette dimension dans le master ?

Madina Rival : Il y a un autre moment fort dans l'année qui est le conseil de perfectionnement du master. C'est un moment où l'on réunit des représentants des étudiants et des représentants de nos partenaires professionnels pour réfléchir à la formation et aux manières de l'améliorer. C'est aussi l'occasion de faire un bilan de l'année. Ensuite, il y a les cours, tout simplement. Les professionnels et/ou anciens élèves interviennent, viennent au Cnam ou nous reçoivent dans leur lieu d'exercice professionnel. Il y a également des commandes faites pour certains rendus. Les étudiants vont répondre à des besoins et à des commandes au travers de la gestion de projets. Enfin, il y a un réseau d'anciens qui s'est créé.

Alice Anberrée : Le temps de rencontre le plus fort peut-être entre les deux promotions, c'est le séminaire de rentrée qui est commun. Il permet de faire le tuilage d'une année sur l'autre entre les personnes qui entrent en deuxième année de master

et celles qui arrivent en première année. Il permet aussi le passage d'informations sur des espaces d'échanges dans lesquels nous n'intervenons pas forcément, comme des groupes WhatsApp. Nous sommes aussi actives sur LinkedIn. Pour le moment, ces échanges se font spontanément au sein de l'écosystème qui s'est constitué autour du master. Nous réfléchissons actuellement aux façons de renforcer leur pérennité.

Au-delà des aspects théoriques, y a-t-il des spécificités dans l'élaboration et la manière de construire un cursus d'enseignement et de l'animer lorsque l'on s'adresse à des personnes en cours de carrière ?

Madina Rival : C'est vraiment la spécificité du Cnam. Je dirais qu'il y a une sorte de savoir-faire collectif. D'abord dans l'organisation matérielle : on n'est pas tout seul, on travaille avec une équipe de collègues chercheurs, une équipe de collègues professionnels, mais aussi une équipe d'administratifs. Donc il y a une ingénieure d'étude, Louisa Chérif Ouzani, une gestionnaire de formation, Salima Chaïbi, et c'est vraiment le travail d'une équipe qui a l'habitude de ce public-là. Du point de vue des apprentissages, le rythme d'une journée par semaine et d'une soirée permet une assimilation sur le fond. Ensuite, on va favoriser des rendus qui ne sont pas formels et scolaires. Notre objectif est adapté, professionnalisé. Par ailleurs, la plupart des travaux sont collectifs, ce qui correspond à des aptitudes professionnelles. Le travail collectif permet aux étudiants de compenser, non pas leurs manques, mais leurs difficultés. Certains vont être compétents dans tel domaine, d'autres dans tel autre, et ce travail de groupe va les aider. Et après, on va « découper ». C'est Alice qui m'a appris ça, la « méthode Pomodoro ». C'est l'idée de découper une tâche en plusieurs tranches, notamment pour le mémoire, et. Certains de nos étudiants sont dans des fonctions de recherche et n'ont pas de problème avec ça. Mais pour les autres, on a découpé l'exercice du mémoire en plusieurs rendus.

Alice Anberrée : Effectivement, la principale difficulté était le mémoire, qui est un peu le symbole de la dimension académique de la reprise d'études

ou de la formation continue, et qui suscitait un blocage. On voyait très bien par ailleurs dans les autres cours, dans les autres rendus et dans les interactions directes avec elles, que les personnes avaient toutes les compétences, toutes les connaissances pour mener à bien le travail, mais elles n'y arrivaient pas. Pour sortir de cet obstacle symbolique plus que réel, on a découpé le mémoire en plusieurs mini-étapes de rédaction : « Quel sujet traite-t-on ? », « Sur quel terrain le traite-t-on ? », « Avec quelles références théoriques ? », et, en coupant en trois étapes, ensuite la conclusion, d'un seul coup, la montagne est plus petite. Et ça, c'est libérateur !

Madina Rival : Par ailleurs, nous prenons bien garde au métalangage, pseudo-langage technique ou véritable langage technique. Nous opérons un rôle de traduction qui est très important pour nos publics. On leur apprend à maîtriser des concepts du langage technique qu'on explicite absolument et très régulièrement et on évite le pseudo-langage technique quand c'est inutile. Il y a un vrai pouvoir qui est donné à ce métalangage dans les organisations. C'est un de nos rôles de donner accès à cela à nos élèves. Ensuite, on utilise beaucoup l'incarnation, l'émotion, l'exemplarité, en faisant intervenir ce fameux écosystème, au travers de visites de lieux et d'interventions de professionnels qui incarnent la fonction et la réussite dans des fonctions dans lesquelles se projettent les étudiants.

Alice Anberrée : Il faut aussi préciser que l'on reste académique et que c'est notre nature, mais, par exemple, il y a très peu de cours magistraux dans notre façon d'enseigner. Les auditeurs et auditrices, qui sont en cours de carrière, ont eux-mêmes beaucoup à apporter par leur propre expérience. Finalement, la montée en compétence et l'acquisition des savoirs se font à partir de leurs expériences. C'est une forme de discussion permanente avec des phases de prise de recul, d'esprit critique, et nous sommes là pour apporter des ressources ou des démarches avec lesquelles les personnes sont moins familières.

Quel regard et quelle appréciation portez-vous sur le rôle et l'importance de la formation professionnelle continue au sein de la société ?

Madina Rival : Le modèle que nous proposons – petits groupes de formation et financement simple – coûte de l'argent public, mais il me semble

très important que ce type de modèle perdure. Et pourtant, je suis en sciences de gestion et même agrégée de comptabilité ! Alors ce n'est pas forcément coûteux dans le sens où les professionnels interviennent souvent gracieusement, où l'on fait des visites avec des anciens qui sont toujours très heureux de partager... Mais cela coûte cher parce qu'on n'est pas sur un modèle de formation onéreuse financée par tel ou tel dispositif. Je pense que c'est coûteux dans un premier temps, mais qu'en fait, à moyen terme, cela rapporte énormément. Nos élèves restent insérés ou se réinsèrent dans l'environnement professionnel, ce qui représente des économies immédiates pour Pôle emploi. Certaines personnes ne sont pas en recherche d'emploi, mais sans aller jusqu'au risque psychosocial, sont en questionnement sur leur métier. Elles vont pouvoir se réaliser durant le temps de la formation qui est une parenthèse. De manière plus générale, il y a au sein du service public un besoin de monter en compétence plus prégnant qu'au sein du secteur privé. Ce problème de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans le secteur public tient selon moi à plusieurs raisons, mais notamment au fait que le modèle passé un peu bureaucratique du recrutement par concours fait qu'on a un volet de personnes, recrutées il y a 20 ou 30 ans, qui n'ont peut-être pas les compétences qui correspondent aux besoins actuels. Comme il y a moins de mobilité dans le secteur public, cela nécessite une remise en question, *via* une formation continue plus importante. C'est un complément indispensable aux nouvelles formes de recrutement de contractuels ou aux évolutions importantes que connaissent actuellement les concours de la fonction publique. Bref, je pense qu'économiquement, à moyen et à long termes, le service public et la société sont complètement gagnants.

Alice Anberrée : Sur la question de l'importance de la formation continue dans la société, je partage ce que Madina a dit. J'y vois aussi une question de principe. Pour moi, la formation continue contribue à l'éducation pour tous, tout au long de la vie et à tous les âges de la vie. Ce n'est pas le créneau du Cnam, mais on se rapproche de l'éducation populaire et du rapport de Condorcet. Personnellement, c'est pour cette raison que je m'y retrouve, même si je partage aussi la citation de l'abbé Grégoire : « *Docet omnes ubique* – Enseigner à tous et partout ». Cela me paraît fondamental et indispensable, avec des externalités soit directes, soit un peu plus tardives.

Madina Rival : Je l'ai déjà écrit dans d'autres médias, c'est très bien de transformer des concours pour la formation initiale, que ce soient les concours

de l'INET ou de l'INSP, mais je crois qu'un vrai problème, qui n'est pas suffisamment considéré par l'État français, reste celui de la formation continue des catégories A, B ou C de fonctionnaires. C'est quelque chose qui est important pour nous. Bien sûr, nous formons plutôt des cadres, on ne va pas se cacher derrière notre petit doigt. Néanmoins, ce qu'on souhaite de plus en plus, c'est s'adresser à d'autres catégories. D'une part, nous avons le projet de monter une formation plus axée sur l'initiation. D'autre part, nous souhaitons que ces formations puissent être mixtes entre niveaux d'emplois publics. Pourquoi pas avec des élus également d'ailleurs ? Parce qu'administratifs et élus décident ensemble, en tout cas participent ensemble à la création des politiques publiques. *A minima*, ce qu'on souhaite, c'est former des ambassadeurs qui essaient dans leur organisation en mixant les catégories.

De votre point de vue d'enseignantes/formatrices et d'universitaires, quelles sont les questions de recherche que votre expérience vous conduit à élaborer et en quoi celles-ci sont-elles reliées aux enjeux que vous identifiez sur la formation continue ?

Madina Rival : Ce qu'on aimerait, c'est étudier des trajectoires, faire une analyse longitudinale, un suivi de cohorte, des carrières de nos étudiants, pour voir ce qui les a amenés à se former à l'innovation publique... En fait, vos questions feraient un très bon guide d'entretien pour voir comment ils appréhendent leur temps passé avec nous et ce qu'ils en font ensuite. C'est notre projet aujourd'hui...

Alice Anberrée : ...qui serait un peu une forme de miroir de quelque chose qu'on observe par ailleurs. Notre objet de recherche que sont les organisations implique que nous avons des méthodes très proches de certaines organisations et on observe au quotidien toutes les transformations qui les traversent. Par exemple, celle qui m'intéresse le plus, c'est la place des publics et des citoyens dans les décisions collectives. Et cette évolution, qui est vraie pour toutes les parties prenantes,

de reconfiguration des places que prend chaque partie prenante, demande des adaptations et des ajustements. Pour mener à bien ces adaptations et ces ajustements sans mettre en péril la qualité de vie au travail, ou sans mettre certains individus en danger, la formation continue a vraiment un rôle à jouer. Donc, mieux comprendre la formation continue permet aussi de mieux appréhender les transformations des organisations et les manières dont elles peuvent accompagner leurs salariés sans les mettre en danger.

Madina Rival : Si je peux me permettre un dernier mot, nous avons dans notre laboratoire, le Lirsa⁴, plusieurs doctorantes qui travaillent sur les questions d'innovation publique. Un des principaux résultats communs, c'est que tous ces

mouvements d'innovation sont en grande partie un problème de gestion des ressources humaines. Alors, il y a de nouvelles postures, on va demander aux gens d'être entrepreneurs, on va mettre en place de nouveaux espaces de travail qui se sont renforcés avec le Covid... mais nous pensons que la formation continue est encore aujourd'hui un angle mort, en tant qu'elle constitue un outil de GRH publique qui n'est pas assez utilisé. Dans le privé, si vous voulez attirer un talent, vous lui promettez de lui payer un MBA, c'est monnaie courante. Une partie de nos étudiants sont valorisés par leur employeur. Une partie se forme néanmoins de manière un peu cachée : parfois aller se former reste encore quelque chose de délicat dans le secteur public.

Alice Anberrée est maîtresse de conférences en sciences des organisations au Cnam.

Madina Rival est professeure des universités en management public et dirige le laboratoire interdisciplinaire des sciences de l'action (Lirsa) du Cnam.

⁴ Citons notamment Angéline Armandy et Émilie Michelin, du Laboratoire interdisciplinaire de recherches en sciences de l'action au Cnam.

Témoignages

Paroles de diplômés du Cnam

À l'occasion de la parution du présent numéro, le bureau de la recherche de l'IGPDE s'est associé au Cnam pour éclairer les liens entre formation continue et trajectoires professionnelles. Des diplômés ayant suivi le parcours « Innovation publique » du Master 2 « Innovation, entreprises et société »¹ ont accepté de témoigner de leur expérience en vidéo ou par écrit. Nous les en remercions chaleureusement. Dans ces témoignages, dont des extraits sont présentés ci-après, ils reviennent sur les motivations qu'ils avaient à se former, les attentes qu'ils projetaient dans cette nouvelle formation, les difficultés qu'ils ont rencontrées, ainsi que sur l'impact de la formation sur leur parcours professionnel.

L'ensemble des capsules vidéo sont accessibles sur le site de la revue : <https://www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications/action-publique-recherche-pratiques>

Ont participé à ce projet :

Pascal CLARKE, directeur de l'association PRACTHIS

Magaly DAVID, attachée territoriale, chargée de projets Politique de la ville, département du Val-de-Marne

Anne JACOD, chargée de projets d'innovation et de prospective, DGGN (Gendarmerie nationale) – Service de la Transformation

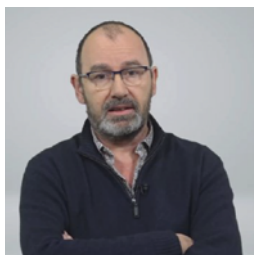
Malika-Hélène KANYINDA, cheffe de division du développement des ressources humaines, Secrétariat général de la Défense et de la Sécurité nationale

Jérémy KAWOUK, responsable du département Relation de Service Métier et Maîtrise d'ouvrage stratégique, Mutualité sociale agricole

Angelica NIVIA, assistante au sein du département de mobilité internationale, EPITA.

Veronica RENGIFO, chargée de mission, LaBase – Laboratoire d'innovation publique territoriale en Nouvelle-Aquitaine

Se former pour évoluer dans son univers professionnel, se réorienter et trouver un nouvel élan...



« Je voulais chasser de nouvelles lunettes pour regarder mon activité professionnelle et y intégrer des approches et méthodes nouvelles. » (Pascal Clarke)

« Avant tout, ce que je voulais, c'était

valider un niveau de diplôme, mais également évoluer dans un autre univers professionnel et m'assurer une mobilité professionnelle. Cette formation m'a permis d'aller au-delà de mes objectifs. » (Malika-Hélène Kanyinda)

« Je cherchais à donner un nouvel élan à mon trajet professionnel en développant de nouvelles compétences. » (Veronica Rengifo)

« Cette formation signifiait pour moi la possibilité d'ouvrir des champs d'activités dans lesquels

¹ La présentation de ce Master est consultable à l'adresse suivante : <https://innovation.cnam.fr/formations/licences-masters-doctorats/nos-formations-en-innovation-publique-920050.kjsp>

je pourrai me réalimenter, me renouveler, et maintenir un certain plaisir à travailler, une curiosité de la nouveauté. » (Anne Jacod)

« Je n'avais pas de projet d'évolution ou de reconversion pour moi-même, mais j'avais l'espoir de faire bouger mon organisation, notamment sur

le champ de l'innovation. Ma première formation de consultant en relations sociales, au Cnam déjà, m'avait permis de créer Practhis². Je me disais que cette nouvelle formation, 20 ans plus tard, allait peut-être m'aider à la faire évoluer. » (Pascal Clarke)

... mais aussi pour progresser, s'outiller et faire un pas de côté

« J'avais clairement l'espoir que ma formation me permette de me réorienter et de progresser. » (Anne Jacod)

« J'attendais globalement du Master Prospective, innovation et management public un enrichissement de ma trajectoire professionnelle : faire des rencontres, me confronter à de nouvelles logiques de travail, penser différemment... » (Pascal Clarke)

« C'est un peu par rapport à mon parcours. J'ai eu beaucoup de mouvement, donc j'ai pu graver les échelons petit à petit. L'idée, c'était d'abord d'avoir un diplôme en phase avec mon niveau de responsabilité au-delà du BTS, avec pourquoi pas

l'idée derrière de passer un concours qui nécessite plus qu'un bac +2. J'avais le choix entre faire une VAE ou un cursus complet. J'ai fait le choix du cursus complet en innovation. » (Jérémy Kawouk)



« Je souhaitais développer une posture, m'outiller, acquérir des méthodes tout en ayant un champ d'application. » (Veronica Rengifo)

La formation continue : un moment et un espace de réorientation...



« Je pense que cela a coloré mon profil professionnel autrement, différemment de ce que les années d'expérience professionnelle pouvaient le faire. » (Anne Jacod)

« La formation a été un espace pour me questionner sur un dispositif d'innovation publique, le laboratoire d'innovation publique. J'ai ainsi pu mener un travail de recherche sur les effets

des démarches qui y sont déployées. Ce travail m'a facilité la rencontre avec l'environnement professionnel dans lequel je souhaitais intervenir et aujourd'hui je suis en poste dans un laboratoire d'innovation publique territorial. » (Veronica Rengifo)

« Aujourd'hui, l'impact de la formation est très concret et va au-delà de ce que j'imaginai. J'ai pu rapidement mettre à profit ce que j'avais appris dans la transformation de ma structure. Elle est aujourd'hui engagée dans plusieurs projets d'innovation publique et sur la voie d'un rééquilibrage complet de son activité. » (Pascal Clarke)

2 L'association PRACTHIS a pour objet d'accompagner la mise en œuvre et le développement de programmes d'insertion et de politiques d'emploi relatifs aux personnes handicapées.

... et aussi d'innovation et de légitimation des compétences

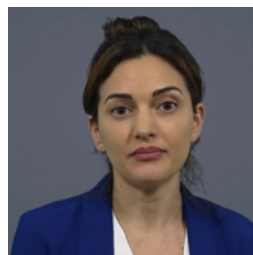
« Cette formation m'a permis de m'affirmer et de poser une légitimité sur un domaine d'expertise. Quand on change de poste régulièrement, on n'a pas le temps de poser une expertise. C'était l'occasion de développer mes connaissances et de me positionner comme expert sur les sujets du management public et de l'innovation publique. Les apports de la formation me permettent aussi d'être force de proposition dans mon quotidien au travail et de poser un regard critique et constructif, ce qui permet de faire parfois avancer et débloquer des dossiers. » (Jérémy Kawouk)

« La formation suivie au Cnam m'a apporté des clés de lecture et des pistes de travail à explorer par son ancrage avec le monde professionnel. » (Veronica Rengifo)

« Le master me permet d'avoir le choix, ce qui, je pense, était mon projet professionnel au fond. Maintenant, j'ai le choix de changer. J'évolue dans les ressources humaines en confiance et je suis sur des missions très variées. J'ai eu l'opportunité d'occuper, dès avant la fin de la formation, un

premier poste, puis j'ai changé de poste deux fois depuis la fin de la formation. » (Malika-Hélène Kanyinda)

« J'ai un profil atypique. Je suis souvent passée par la fenêtre, à défaut de pouvoir passer par la porte. J'ai plus de 15 ans d'expérience de terrain. J'ai été confrontée à des publics en situation de grande précarité. J'ai aussi fait des rencontres inoubliables qui me donnent aujourd'hui l'urgente envie de participer à la construction des politiques publiques. J'ai pu travailler avec des personnes que je n'aurais jamais rencontrées sans le Cnam. Les cours et l'équipe pédagogique m'ont vraiment permis d'ouvrir le champ des possibles en termes de coopération intersectorielle, de projets innovants, de méthodes de travail, de façons de penser. » (Magaly David)



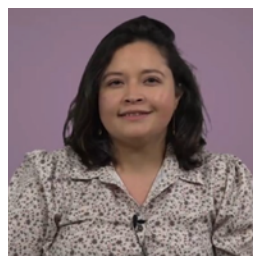
Se former pour ouvrir son avenir professionnel

« Je pense poursuivre encore quelques années sur ces champs, qui sont très ouverts et nourrissants intellectuellement. Après, j'ouvrirai d'autres passerelles. Je n'aime pas trop la routine, plutôt défricher et apprendre, cela m'impose d'aller chercher du renouvellement. Pourquoi pas une autre formation, c'est tellement riche quand une formation s'appuie sur un bon bagage professionnel, j'ai beaucoup plus apprécié que lorsque j'étais étudiante. » (Anne Jacod)

« J'ai eu la chance, avant même la fin de cette formation, d'avoir une promotion au sein de mon organisation. Je suis passé de chef de projet à manager stratégique toujours sur le domaine de

la relation de service. Plus ou moins à moyen terme, je me vois continuer à évoluer dans la sphère de la protection sociale, et pourquoi pas vers un poste d'agent de direction. » (Jérémy Kawouk)

« À moyen terme, je vois mon avenir avec plusieurs scénarios. Je crois que d'un côté, j'aimerais bien commencer un doctorat. Sinon, je me vois très bien continuer à travailler sur des projets européens. » (Angelica Nivia)



Allez-y, formez-vous !

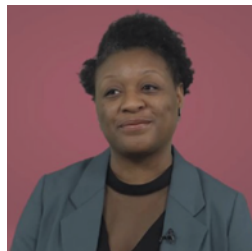
« Si vous envisagez de vous former en innovation publique, vous pouvez abandonner des milliers de bonnes idées, sauf celle-là ! » (Pascal Clarke)

« Se former, c'est un vrai plus pour la suite. » (Anne Jacod)

« Peu importe à quel moment vous en êtes dans votre carrière, vous allez forcément y apprendre quelque chose, tant pour votre vie personnelle que pour votre vie professionnelle. C'est surtout une superbe aventure humaine. » (Jérémy Kawouk)

« L'autre aspect de ce type de formations, longues, c'est la richesse de la promotion d'auditeurs. Les liens se prolongent bien après la fin de la formation, c'est riche et sur le moment c'est très aidant parce qu'on se soutient les uns et les autres. Alors que presque tous ont des charges importantes à gérer en parallèle, un travail, une famille, de l'éloignement par rapport au site de formation. » (Anne Jacod)

« Les cours du Cnam et la rencontre avec le corps enseignant de très haut niveau, ainsi que les intervenants, ont définitivement changé ma posture professionnelle. C'est un réel investissement que j'ai mis au profit de l'administration. Vous pouvez y aller les yeux fermés. » (Malika-Hélène Kanyinda)



« [Se former] est une belle opportunité parce qu'on retrouve vraiment des personnes qui sont dans différents parcours et qui ont toujours quelque chose à apporter. » (Angelica Nivia)

« Ce que je souhaite dire aux personnes qui souhaitent se former en innovation, c'est de ne pas hésiter. » (Magaly David)

Note réactive

Grande-Bretagne



Publiée dans le cadre de l'activité de veille internationale en gestion publique du bureau de la recherche de l'IGPDE, la Note réactive décrit des expériences administratives réalisées dans d'autres pays du monde dans les cinq grands domaines du management public (budget et performance, gouvernance, relation à l'utilisateur, emploi public, transformation numérique).

Pour retrouver toutes les *Notes réactives* publiées depuis 2010, rendez-vous sur le site de l'IGPDE : <https://www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications/note-reactive-0>

Grande-Bretagne : deux dispositifs portés par le gouvernement afin d'axer la formation continue sur les compétences

Par Julien Sourie et Mélisande Tran

Face aux effets conjoncturels de la crise pandémique et à certaines pénuries structurelles de compétences sur le marché du travail, le gouvernement britannique a décidé fin 2021 de lancer le programme *Lifetime Skills Guarantee* piloté par le Fonds national pour les compétences et doté de 1,6 milliard de livres sterling. Conçu autour de deux dispositifs, il a vocation à améliorer l'adéquation entre les compétences et les besoins des entreprises, en particulier pour des populations peu formées. Le lancement de ce programme remet au cœur de la formation continue l'État dans un pays où, traditionnellement, la formation continue est portée par les entreprises.

La pandémie de Covid-19 a, comme dans d'autres pays, fortement pesé sur l'économie du Royaume-Uni. Le taux de chômage, à son plus bas niveau depuis 40 ans, est passé de 4 % en février 2020 à 5,2 % en novembre 2020, touchant notamment les secteurs de l'hôtellerie-restauration, les commerces non alimentaires, les arts et loisirs et la construction¹. Après le Brexit, la pandémie a conduit à une chute du taux d'immigration de 90 % en 2020 et la perte de 1,3 million de travailleurs étrangers², notamment dans le commerce et l'hôtellerie-restauration. Cette importante diminution de l'offre du travail a rendu visible le déficit de compétences dont souffrent certains secteurs économiques britanniques. L'enquête *Business Insights and Conditions Survey* (BICS) de l'ONS montre par exemple qu'en août 2022, 15 % des entreprises

connaissaient une pénurie de main-d'œuvre, alors que cette proportion était supérieure à 40 % dans les secteurs de l'hôtellerie-restauration et de la santé et de l'action sociale³. Avant même les effets de la pandémie, en 2019, 24 % des postes difficiles à pourvoir en main-d'œuvre l'étaient faute de candidats aux compétences adéquates, une proportion qui s'élevait à 36 % des postes vacants dans le secteur du BTP et à 48 % pour les postes de commerciaux⁴.

C'est dans ce contexte que le gouvernement britannique annonce en avril 2021 la mise en place du programme *Lifetime Skills Guarantee*. Ce dernier a pour ambition de transformer le système d'offre et d'accompagnement de la formation continue pour adultes en améliorant l'appariement entre les compétences des travailleurs et celles recherchées

1 Cominetti N., Gardiner L., Slaughter H. (2020), "The Full Monty. Facing up to the challenge of the coronavirus labour market crisis", <https://www.resolutionfoundation.org/publications/the-full-monty/> et Gardiner L., Slaughter H. (2020), "The effects of the coronavirus crisis on workers. Flash findings from the Resolution Foundation's coronavirus survey", <https://bit.ly/2Pymtbo>

2 <https://www.escoe.ac.uk/estimating-the-uk-population-during-the-pandemic/>

3 <https://www.ons.gov.uk/businessindustryandtrade/business/businessservices/bulletins/businessinsightsandimpactontheconomy/september2022>

4 <https://www.managementdelaformation.fr/gestion-de-la-formation/2018/03/21/formation-professionnelle-au-royaume-uni-entreprise-aux-commandes/>

par les employeurs. Alors que les années 2010 ont vu les dépenses d'investissement dans l'éducation des adultes être drastiquement réduites par des mesures d'austérité, passant de £ 2.5 bn en 2010 à £ 1.5 bn en 2021⁵, cette réforme entend donc inverser la tendance, d'autant plus que le pourcentage de salariés britanniques ayant bénéficié d'une formation est bien inférieur à la moyenne européenne (30 % contre 41 % en 2015⁶).

Coordonner compétences demandées et offertes par la formation continue

Au Royaume-Uni, la formation continue est historiquement assumée par les entreprises, avec une régulation relativement peu invasive de l'État⁷. Pourtant, face aux effets conjoncturels de la crise pandémique et à certaines défaillances structurelles des compétences sur le marché de l'emploi, le gouvernement britannique décide en 2021 d'équiper l'action publique sur-le-champ de la formation continue. Doté de 1,6 milliard de livres sterling, le Fonds national pour les compétences (NSF) est l'organe mandaté pour organiser la mise en œuvre du programme *Lifetime Skills Guarantee* entre 2021 et 2025. Ses objectifs de long terme d'aider chacun à acquérir des compétences pour la vie et d'améliorer l'appariement entre compétences demandées par les employeurs et celles proposées par les travailleurs s'articulent autour de deux dispositifs.

Le « *Free courses for jobs* ».

Ce premier dispositif constitue une offre de près de 400 formations certifiantes, essentiellement de longue durée et concerne une grande variété de domaines professionnels, notamment le numérique, la logistique ou les métiers sociaux et de santé (éducation, sciences et médecine). Ce dispositif a pour objectif de permettre aux personnes âgées d'au moins 19 ans n'ayant pas de diplôme équivalent au baccalauréat d'accéder à de meilleures opportunités d'emploi et de répondre aux principales priorités en matière de qualifications. Les enseignements sont dispensés par des organismes de certification privés, soit au sein

d'organismes spécialisés (dans les métiers de l'enfance par exemple), soit au sein d'établissements d'enseignement supérieur⁸, financés directement par l'État. En avril 2022, dans une optique sociale, ce dispositif est étendu aux adultes gagnant un salaire inférieur au salaire minimum ou au chômage même si elles possèdent un niveau scolaire supérieur au baccalauréat.

Le Skills Bootcamp

Ce deuxième dispositif concerne également des formations, mais de plus courte durée que les *Free courses for Jobs*. Conçues conjointement entre les organismes de formation et les employeurs pour répondre à leurs besoins de compétences, ces formations sont assorties de la garantie d'un entretien professionnel avec un employeur impliqué pouvant aboutir à un recrutement. Adressées aux personnes de 19 ans ou plus, ayant des parcours professionnels atypiques (reprise d'activité ou en recherche d'emploi, statut d'indépendant...), les formations proposées sont davantage centrées sur des compétences spécifiques, comme le codage ou le marketing digital dans le secteur numérique, ou techniques dans le secteur de la construction ou de la logistique, ou encore des compétences en matière de développement durable dans le secteur agricole.

Un dispositif aux effets encore nuancés

Afin d'évaluer l'efficacité du programme, le gouvernement britannique a lancé une consultation nationale en 2021 auprès des entreprises concernées et des organismes de formation⁹. Bien que n'ayant pas donné lieu à des reconfigurations concrètes du programme, elle a cependant permis de prendre le pouls des acteurs impliqués et de réaffirmer leur rôle central dans la définition des modalités de mise en œuvre des dispositifs. Elle a également été l'occasion de revenir sur les premiers résultats des réformes mises en place. La première session des *Free Course for Jobs* a par exemple fait l'objet de 11 770 inscriptions tandis que 54 % des participants aux *Skills bootcamps* estimaient que leur situation professionnelle s'était améliorée grâce à cette formation. Le

5 <https://www.fenews.co.uk/exclusive/delivering-a-lifetime-skills-guarantee/>

6 https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/652812/Continuing_vocational_training_survey-main_report.pdf

7 <https://www.managementdelaformation.fr/gestion-de-la-formation/2018/03/21/formation-professionnelle-au-royaume-uni-entreprise-aux-commandes/>

8 <https://nationalcareers.service.gov.uk/find-a-course/searchFreeCourse>

9 <https://www.gov.uk/government/consultations/national-skills-fund>

gouvernement a d'ailleurs profité de ce rapport pour expliquer qu'il tenait compte des attentes particulières des secteurs en tension, en élargissant son offre à des formations dans l'hôtellerie et la restauration. En effet, suite à la levée progressive des mesures de restriction liées au Covid-19, la demande de main-d'œuvre dans ce secteur a rapidement augmenté : le nombre d'emplois vacants a plus que quintuplé entre avril et juin 2021¹⁰.

Le programme *Lifetime Skills Guarantee* a par ailleurs fait l'objet d'une évaluation conduite par l'organe Ofsted¹¹, le bureau britannique de régulation du système éducatif et des services à l'enfance, portant sur les *bootcamps* et publiée le 9 novembre 2022. Le constat est nuancé. D'une part, il en ressort de bons taux de satisfaction des stagiaires concernant le niveau de formation et des formateurs en général. Par ailleurs, les liens avec les entreprises en recherche de main-d'œuvre sont dans l'ensemble suffisamment solides pour être féconds : sur les 2 210 participants ayant achevé un *bootcamp*, 1 200 déclaraient en avoir tiré un résultat positif. Parmi eux, 620 avaient décroché un nouvel emploi, 410 avaient obtenu des responsabilités étendues et 170 autoentrepreneurs avaient

bénéficié de nouvelles opportunités¹². Mais d'autre part, les observations rendent compte de fortes disparités de niveaux entre les formations. Celles qui sont réalisées par des prestataires en sous-traitance ou entièrement en distanciel, moins contrôlées par les organismes de formation, sont jugées en deçà du niveau attendu ; et surtout, plusieurs d'entre elles ne débouchent pas sur un entretien de candidature à un poste, promesse pourtant explicite de la réforme.

La crise économique liée au Covid-19, en plus d'avoir produit des effets conjoncturels négatifs sur le marché du travail, a aussi rendu visibles des défaillances structurelles de la formation continue au Royaume-Uni. S'il faut attendre pour saisir les résultats réels de la réforme mise en œuvre, cette dernière montre néanmoins que l'État a un rôle à jouer dans l'organisation de la formation continue de la force productive. Cette action publique dédiée à la formation professionnelle continue, portée par le gouvernement britannique questionne en outre les formes d'articulations avec les actions individuelles de formation portées par les entreprises, qui semblent par ailleurs croître fortement dans nombre de pays européens¹³.

Julien Sourie est apprenti « veille internationale et recherche en gestion publique comparée » au sein du bureau de la recherche de l'IGPDE.

Mélisande Tran était au moment de la rédaction de cette *Note réactive* stagiaire au sein du bureau de la recherche de l'IGPDE.

¹⁰ <https://www.ons.gov.uk/businessindustryandtrade/business/activitysizeandlocation/articles/coronavirusanditsimpactonukhospitality/january2020tojune2021#future-of-hospitality-jobs>

¹¹ <https://www.gov.uk/government/publications/skills-bootcamps-thematic-survey/skills-bootcamps-thematic-survey>

¹² <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/skills-bootcamps-outcomes#releaseHeadlines-tables>

¹³ <https://www.cereq.fr/regards-comparatifs-sur-la-formation-en-europe-un-plafond-de-verre-du-cote-des-entreprises>

L'œil du chercheur

L'œil du chercheur propose une présentation synthétique de thèses récemment soutenues dans le champ de la gestion publique ainsi que des résumés d'articles marquants publiés dans un bouquet de revues spécialisées en sciences de gestion. Des informations d'ordre général peuvent également figurer sur les publications et les événements de l'IGPDE.

Revue des articles

Crise sanitaire et formation professionnelle : le temps libéré ne suffit pas pour se former

Ekaterina Melnik-Olive

Article paru dans *Céreq Bref*, n° 420, 2022/4, pages 1 à 4, et accessible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-cereq-bref-2022-4-page-1.htm>



Le thème

Pendant la crise sanitaire, les pouvoirs publics ont fait la promotion de la formation professionnelle afin d'encourager le maintien ou le développement des compétences nécessaires à la reprise économique de l'après-crise. Alors que le recours massif au chômage partiel et au télétravail, ainsi que la multiplication des offres de formation et des incitations des pouvoirs publics via l'ouverture ou l'élargissement de certains dispositifs étaient supposés conduire à une forte augmentation du recours à la formation, cet article tente de déterminer quelles en ont été les effets réels.

Les données

L'autrice fonde ses recherches sur les résultats de l'enquête « Impact » menée par le Centre d'étude sur les recherches et les qualifications (Céreq) entre mars et mai 2021. Le volet statistique de cette enquête repose sur l'analyse des réponses d'un échantillon de 2 728 personnes aux vagues 4 et/ou 5 du Dispositif d'enquêtes sur les formations

et itinéraires des salariés (DEFIS), concernant respectivement les années 2018 et 2019 et consacrées aux formations et itinéraires des salariés. Cette recherche s'appuie en outre sur une vingtaine d'entretiens semi-directifs menés auprès de participants à la dernière vague de l'enquête DEFIS, afin d'évaluer l'incidence de la crise sur les aspirations professionnelles.

Les résultats

L'accès à la formation est toujours très dépendant de la catégorie professionnelle, au détriment des ouvriers, et au profit des cadres qui ont davantage bénéficié de formations en distanciel. L'employeur joue également un rôle prépondérant dans l'accès à la formation, alors que le recours au chômage partiel ne semble pas être déterminant. Enfin, la crise semble avoir fait office de catalyseur pour des individus qui se sont formés pour la première fois depuis de nombreuses années ou qui ont profité de ce contexte inédit pour mener à bien un projet professionnel.

Revue des articles

La formation continue, levier de développement des compétences

Martine François

Contribution à l'ouvrage collectif dirigé par Olivier Bachelard et Delphine Espagno-Abadie, *La Formation professionnelle dans les services publics. Nouveaux enjeux, nouvelles pratiques*, Presses de l'EHESP, 2019, pages 107 à 114, et accessible en ligne : <https://www.cairn.info/la-formation-professionnelle-dans-les-services-pub-9782810908226-page-107.htm>



Le thème

Au regard du rythme croissant auquel les besoins en compétences évoluent et de la place que prennent désormais les outils numériques, les possibilités en termes de formation continue sont aujourd'hui décuplées. Les organismes de formation de la fonction publique commencent à s'en saisir afin de faciliter la progression professionnelle des agents d'une part, et de permettre au service public de répondre aux enjeux nouveaux auxquels il doit faire face, d'autre part.

Les données

Cette analyse des évolutions récentes de la formation continue et des nouvelles modalités qui la constituent est illustrée par le cas du Centre national de la fonction publique territoriale, dont l'auteur est directrice générale adjointe, chargée du développement de la formation. Martine François

décrit comment son établissement a réorienté son offre de formation en insistant sur la pédagogie active, la pédagogie enrichie et la pédagogie inversée. Elle souligne également le rôle qu'ont joué les nouvelles technologies dans l'élaboration de cette nouvelle offre.

Les résultats

Ces nouvelles méthodes d'apprentissage, qui font la part belle à l'autonomie et à la prise d'initiative personnelle, à la multimodalité des supports de formation et à la collaboration entre apprenants, semblent porter leurs fruits puisque les stagiaires sont plus confiants et leurs niveaux plus homogènes. La porosité croissante entre les sphères du travail et de la formation est par ailleurs amenée à consacrer ces processus dans le cadre d'organisations apprenantes, qui, selon l'auteur, vont devoir se généraliser.

Revue des articles

Avec le Compte personnel de Formation : l'avènement d'une logique marchande et désintermédiée

Coralie Perez

Article paru dans *Savoirs, Revue internationale de recherches en éducation et en formation des adultes*, n° 50, 2019/2, pages 87 à 100, et accessible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-2-page-87.htm>



Le thème

La loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a réformé en profondeur le Compte personnel de formation (CPF), mis en place en 2014 et destiné à accorder aux individus une place de premier ordre dans l'orientation de leur parcours professionnel. Cette réforme affiche la triple ambition de garantir aux personnes l'autonomie dans leurs choix de formation, d'orienter l'offre de formation vers la montée en qualification et de réduire les inégalités d'accès à la formation. Cet article met en regard les objectifs et les modalités de mise en œuvre de ces ambitions, et souligne le fait que les secondes pourraient aller à rebours des premiers.

Les données

L'autrice étudie en premier lieu les évolutions induites par le passage du Droit individuel à la formation (DIF), créé en 2004, au CPF et en souligne les permanences, avant de s'intéresser aux dispositions techniques instituées en 2018. En

analysant les premières données de l'utilisation du CPF à l'aune des principes économiques qui ont conduit à sa création, elle tente de dégager les soubassements idéologiques qui président à ces évolutions : autofinancement, désintermédiation du marché, concurrence entre formations et privatisation.

Les résultats

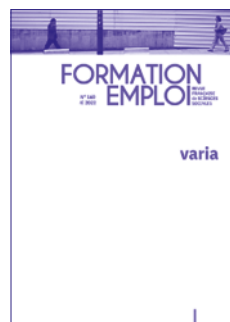
L'autrice dresse un constat assez critique de ce qu'elle appelle le « CPF désintermédié » issu de la loi de 2018. En effet, elle explique que ce dispositif est fondé, d'une part, sur une conception du salarié comme agent économique rationnel dans son choix de formation et, d'autre part, sur le dessein des pouvoirs publics de développer un marché de la formation privé d'intermédiaires aidant à aiguiller les choix de formations. Par ailleurs, elle regrette que les mesures visant à réduire les inégalités ne soient pas à la hauteur des objectifs fixés, et ne ciblent pas en particulier le financement lacunaire des formations longues pour les individus insuffisamment qualifiés.

Revue des articles

Le recours des élus locaux à la formation à l'aune des déterminants institutionnels

Pierre Camus

Article paru dans *Formation emploi*, n° 160, 2022/4, pages 85 à 101, et accessible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2022-4-page-85.htm>



Le thème

La formation des élus locaux en cours de mandat constitue un point quasi-aveugle de la recherche, qui se borne souvent à constater leur relatif désintérêt à son égard. Pourtant, l'élargissement de leur champ de compétence et la complexification des enjeux de gestion publique inviteraient à un apprentissage régulier. Au-delà de l'apparente indifférence des élus locaux quant à leurs possibilités de formation, l'auteur appelle à analyser plus finement la sociologie hétérogène de ce groupe afin de dégager les déterminants qui les poussent, ou pas, à s'engager dans des formations.

Les données

L'article se fonde sur les données recensées par les comptes administratifs d'un groupe d'une trentaine de collectivités de la région des Pays de la Loire qui portent sur l'identité des élus formés, ainsi que sur le montant et les thématiques des formations suivies. Pour comprendre les motivations des élus à se former, l'auteur construit à partir de ces données quatre parcours idéaux-typiques de formation (intenses, réguliers, occasionnels, inexistant) et réalise, à partir de ceux-ci, vingt-quatre entretiens semi-directifs de deux heures

avec cinq élus régionaux, trois élus départementaux, huit maires et huit conseillers municipaux. Sont en outre présentées des données issues du rapport gouvernemental de l'Inspection générale des affaires sociales et de l'Inspection générale de l'administration sur la formation des élus locaux, auquel l'auteur a participé.

Les résultats

L'auteur montre tout d'abord que les élus se forment dans l'ensemble relativement peu, même si certaines variations sont à observer en fonction de leur sexe et de leur niveau de diplôme. Il met en lumière le fait que le recours à la formation est très dépendant de conditions matérielles. Les élus auront tendance à se former davantage si le budget alloué par les collectivités est important, si leur entourage politique les incite à le faire et s'ils ont suffisamment de temps. Toutes ces contraintes bénéficient davantage aux élus départementaux et régionaux, qui se forment plus souvent. Enfin, la formation professionnelle préalable des élus joue un rôle ambivalent en ce qu'elle peut les familiariser avec le processus de formation et donc être une incitation, ou au contraire les en éloigner en donnant une impression de répétition.

Revue des articles

Formation continue des salariés en temps de crise : quels liens avec les ajustements pratiqués par leurs entreprises ?

Mathilde Guergoat-Larivière et Coralie Perez

Article paru dans *Formation emploi*, n° 137, 2017/1, pages 51 à 71, et accessible en ligne : <https://journals.openedition.org/formationemploi/5001>



Le thème

Cet article étudie les conséquences de la crise économique de 2008 sur les stratégies des entreprises en matière de formation de leurs salariés. Selon les autrices, il est légitime de penser que cette crise a eu une incidence sur la stratégie de formation des organisations, soit parce que la formation représentait un coût non prioritaire pour les entreprises en difficulté, soit parce qu'elle constituait à l'inverse un coût d'opportunité pour les entreprises en forte croissance.

Les données

Les autrices fondent leurs recherches sur la base de données couplée employeurs-salariés DIFES2-CVTS4, coordonnée par le Céreq et qui interroge 6 000 salariés issus de 1 800 entreprises du secteur privé. Cette base de données permet de mettre en regard les comportements de formation des salariés en fonction de caractéristiques démographiques et socio-économiques, et les ajustements que les organisations ont réalisés pendant la crise. Les autrices effectuent ensuite une analyse des

correspondances multiples et une classification ascendante hiérarchique pour établir une typologie des modes d'ajustement des entreprises pendant la crise. Enfin, un modèle Tobit généralisé est utilisé afin de mettre au jour les déterminants et la durée de l'accès à la formation.

Les résultats

Les entreprises ayant connu une forte baisse de leur activité pendant la crise ont moins fait accéder leurs salariés à des formations que les entreprises stables, tandis qu'une baisse modérée de l'activité n'a en moyenne pas eu d'incidence sur le recours à la formation. Par ailleurs, la mise en place du chômage partiel dans les entreprises en difficulté est corrélée à des formations plus longues, mais pas forcément plus nombreuses. Enfin, il est intéressant de noter que les entreprises ayant bénéficié d'une forte hausse de leur activité pendant la crise n'ont pas permis davantage à leurs salariés d'accéder à la formation, notamment en raison du coût d'opportunité que celle-ci représentait alors.

Revue des articles

« Former » les décrocheurs de la formation et de l'emploi

Maÿlis Dupont

Article paru dans la revue *Éducation permanente*, n° 232, 2022/3, pages 37 à 46, et accessible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-education-permanente-2022-3-page-37.htm>



Le thème

L'État français a mis en place en 2018 un Plan d'investissement dans les compétences (PIC) qui recoupe plusieurs financements dans la formation professionnelle à destination de deux millions de personnes en difficulté sur le marché du travail. Ce plan, pour lequel quatorze milliards d'euros sont engagés sur cinq ans, s'appuie sur trois piliers : des plans régionaux d'investissement dans les compétences, l'abondement de dispositifs nationaux redimensionnés ou adaptés ou le déploiement de nouveaux dispositifs par des opérateurs de l'État, et des appels à projets.

Les données

L'autrice, en sa qualité de conseillère capitalisation au PIC au sein du Haut-Commissariat aux compétences, s'intéresse particulièrement à la genèse et aux conditions sociopolitiques de création du plan et aux défis contemporains auxquels ce dispositif doit répondre. En second lieu, elle dresse

l'historique du PIC, des principes qui le fondent aux premiers résultats observables, en passant par les modalités de sa mise en place technique. L'article détaille enfin les grandes orientations de financement du programme et met en lumière un dispositif en particulier : l'appel à projets « 100 % inclusion, la fabrique de la remobilisation ».

Les résultats

Le PIC présente déjà plusieurs résultats qui répondent à ses ambitions. Tout d'abord, il a permis une augmentation en volume des formations qualifiantes ainsi que des préparations à l'entrée en formation. Ensuite, il a contribué à abolir les frontières de la formation d'une part en faisant de celle-ci un moyen primordial d'insertion, et d'autre part, en tentant de pallier les difficultés extérieures qui sont à l'origine de l'inégalité d'accès à la formation. Enfin, le dispositif « 100 % insertion » montre des résultats encourageants, quoique ternis par la crise sanitaire.

Retour en formation et parcours atypiques : déterminants et valorisation sur le marché du travail

Par Ines Albandea

Thèse de doctorat en économie sous la direction de Jean-François Giret et de Gérard Lassibille, soutenue le 26 novembre 2019 à l'Université de Bourgogne Franche-Comté.

La formation tout au long de la vie apparaît comme un enjeu important de nos sociétés. Après une première sortie du système éducatif, elle peut se caractériser par des retours en études ou par l'accès à la formation continue. Les parcours d'études semblent de moins en moins linéaires en France, les jeunes étant encouragés à profiter de ces interruptions pour diversifier leurs expériences. Ils sont ensuite, tout au long de leur carrière, incités à se former pour avoir « la liberté de choisir leur avenir professionnel », comme le propose une récente loi. Face à ces constats, l'objet de cette thèse est d'identifier les déterminants de ces retours en formation, et d'étudier leur valorisation sur le marché du travail. Le chapitre préliminaire, à partir d'une revue de la littérature, s'interroge sur les ressorts

de la reprise d'études ou de l'accès à la formation, ainsi que sur les conditions théoriques de leur valorisation sur le marché du travail. L'autrice étudie ensuite les différences de vie professionnelle entre individus ayant, ou non, suivi des parcours d'études non linéaires et les déterminants qui les ont poussés à suivre ces parcours. En soumettant par la suite des CV fictifs à des employeurs, elle cherche à déterminer la probabilité d'embauche en fonction de la linéarité du parcours et des différentes explications possibles données aux périodes d'inemploi. Un dernier chapitre empirique s'attache enfin à étudier la formation professionnelle d'individus en emploi afin d'en dévoiler les déterminants et les conséquences sur leur trajectoire professionnelle.

<https://theses.hal.science/tel-02482511v1>

Les innovations pédagogiques dans la formation professionnelle en France de 1985 à 2015 : perspectives historiques, pédagogiques et technologiques

Par Catherine Mougin

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation sous la direction de Philippe Carré, soutenue le 5 octobre 2020 à l'Université de Nanterre – Paris X.

Au regard de la popularité du concept d'innovation pédagogique et en partant du constat de l'essor majeur de l'économie de la connaissance et de l'économie numérique, l'autrice cherche à déterminer en quoi le contexte économique et les évolutions technologiques des trente dernières années ont permis (ou non) l'émergence d'innovations pédagogiques en France, et dans quelle mesure leurs impacts sont observables dans la formation professionnelle. Souhaitant également clarifier les sens accordés au terme d'innovation par les parties prenantes du secteur, ces travaux portent à la fois sur une dimension épistémologique (la conception et la pratique de la connaissance) et

sur une analyse historique de la représentation de l'innovation pédagogique des acteurs de la formation professionnelle et continue. Le choix d'une double méthodologie de recueil de données permet de mettre en regard la documentation théorique, via la revue *Éducation permanente*, et l'évolution des discours des acteurs du milieu. La thèse apporte alors des éclairages sur les facteurs de l'innovation dans la formation ainsi que sur leurs impacts. En outre, elle propose une catégorisation d'unités lexicales pédagogiques illustrant l'histoire et l'évolution de la formation.

<https://theses.hal.science/tel-03139832>

Revue des thèses

La formation professionnelle en prison. La transposition institutionnelle et l'environnement didactique en question

Par Corinne Manceau

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Caroline Ladage, soutenue le 20 décembre 2019 à l'Université d'Aix-Marseille.

Cette thèse porte sur la formation professionnelle pour l'apprentissage d'un métier en milieu carcéral et sur ce qui empêche ou, au contraire, favorise la diffusion des connaissances dans ce lieu de formation inhabituel. La recherche s'appuie sur le cadre de la théorie anthropologique de la didactique et plus particulièrement sur la notion de rapports institutionnels et personnels. Elle examine à travers des données socio-économiques et des textes de loi l'influence des rapports à la prison et aux personnes détenues sur la formation professionnelle puis, au sein de certains établissements

pénitentiaires, la nature des conditions et des contraintes qui gouvernent le fonctionnement des systèmes didactiques. L'issue de ce travail, dont la méthodologie s'appuie sur une enquête par entretiens et par questionnaire, témoigne de l'incongruité de vouloir reproduire en prison ce qui se passe dans le monde libre et invite à repenser l'organisation didactique de la formation professionnelle afin que celle-ci soit plus efficace au regard de la mission de réinsertion de la prison à laquelle elle concourt.

<https://hal.science/tel-03772501>

Cette rubrique a été préparée par **Julien Sourie**, apprenti « veille internationale et recherche en gestion publique comparée » au sein du bureau de la recherche de l'IGPDE, et **Edoardo Ferlazzo**, chef du département Gestion publique comparée.

SOMMAIRE DU NUMÉRO PRÉCÉDENT

N° 15 (2022/3) – LA BUREAUCRATIE

Éditorial

PAR VIRGINIE MADELIN

Regards croisés : entre recherche et pratique

Ce que le numérique fait à la bureaucratie

ENTRETIEN ENTRE XAVIER ALBOUY ET GILLES JEANNOT

Études

La bureaucratie : hydre de l'État ?

PAR EDOARDO FERLAZZO

Le fonctionnaire, au cœur de la bureaucratie ?

PAR ÉMILIE RUIZ

Note réactive

Estonie : une digitalisation des services publics construite autour des événements de vie

PAR LÉA DUDIT

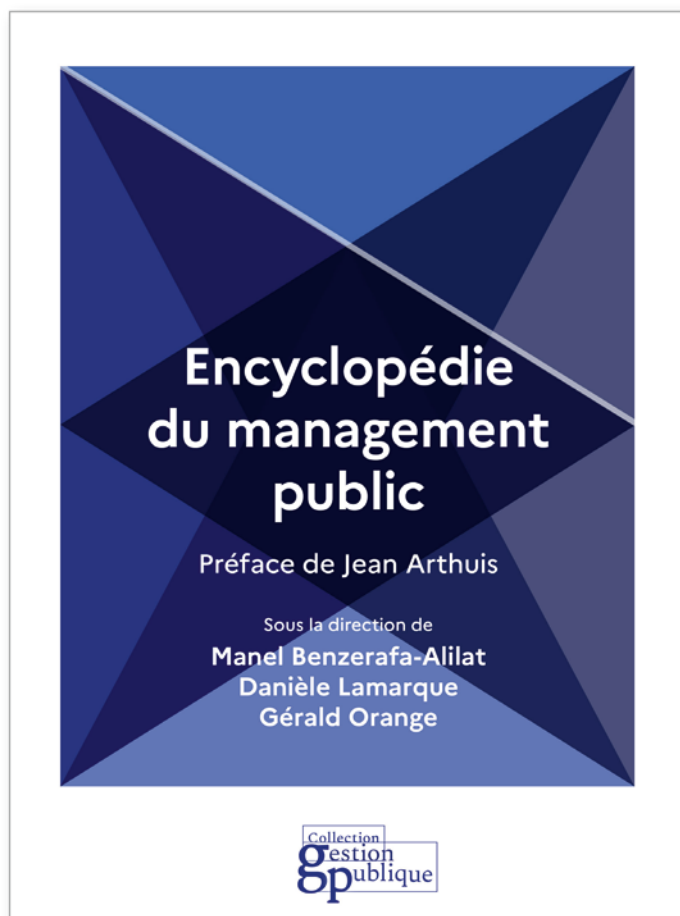
L'œil du chercheur

REVUE D'ARTICLES ET DE THÈSES

Disponible en librairie

INSTITUT DE LA GESTION PUBLIQUE ET DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

Gestion publique



ISSBN : 978-2-11-162105-3

752 pages

28 €

<https://www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications>

Pour se procurer l'ouvrage auprès de l'éditeur :
recherche.igpde@finances.gouv.fr

Edition numérique accessible sur
<https://books.openedition.org/igpde/15291>

 **OpenEdition**
Books

Éditorial

PAR VIRGINIE MADELIN ET BÉNÉDICTE FAUVARQUE-COSSON

[Regards croisés] La formation continue : organisation, enjeux et trajectoires professionnelles

ENTRETIEN ENTRE CORALIE PEREZ ET MARC-ANTOINE ESTRADE

[Étude] France et Danemark : deux modèles de formation professionnelle continue aux impacts différenciés ?

CHRISTÈLE MEILLAND

[Entretien] La formation continue à l'innovation publique : le cas du Conservatoire national des arts et métiers

ALICE ANBERRÉE ET MADINA RIVAL

[Témoignages] Paroles de diplômés du Cnam

PASCAL CLARKE, MAGALY DAVID, ANNE JACOD, MALIKA-HÉLÈNE KANYINDA, JÉRÉMY KAWOUK, ANGELICA NIVIA, VERONICA RENGIFO

[Note réactive] Grande-Bretagne : deux dispositifs portés par le gouvernement afin d'axer la formation continue sur les compétences

JULIEN SOURIE ET MÉLISANDE TRAN

[L'œil du chercheur] Revue d'articles et de thèses



Action publique. Recherche et pratiques est une revue trimestrielle de l'Institut de la gestion publique et du développement économique qui s'adresse aux acteurs publics, aux universitaires et aux étudiants désireux de s'informer sur l'évolution des savoirs dans le champ de l'action publique. Cette revue fait intervenir chercheurs et praticiens du secteur public à travers des contributions sous forme d'articles, d'entretiens et de notes d'analyses décrivant des expériences administratives dans divers pays. La revue présente également des thèses récentes et des articles de recherche marquants en gestion publique.

Déjà parus :

N° 15 – *La bureaucratie*

N° 14 – *La tarification publique*

N° 13 – *La participation citoyenne*

Prochain numéro :

N° 17 – *Sens et nouvelles organisations du travail*