

# Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

*Rapport français pour le programme Leonardo da Vinci*

*État du système de formation professionnelle et analyse  
des projets retenus dans le cadre de l'appel à propositions 1995*

NUMÉRO / OCTOBRE 1997

**documents**

# RAPPORT FRANÇAIS POUR LE PROGRAMME LEONARDO DA VINCI



## ÉTAT DU SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET ANALYSE DES PROJETS RETENUS DANS LE CADRE DE L'APPEL À PROPOSITIONS 1995

François Aventur, Elyès Bentabet, Anne-Marie Charraud, Jean-Louis Kirsch,  
Isabelle Marion, Elsa Personnaz, Pierre Simula, Christian Zygmunt

Avec la collaboration de :

Elisabeth Arlet (ministère du Travail et des Affaires sociales)  
Françoise Gely (ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)

*Publié avec l'aide financière de la Commission européenne,  
Direction générale XXII - Éducation, formation et jeunesse*

C é r e q

Document n°127  
*Série Évaluation*

Octobre 1997



# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b>	5
<b>Première partie</b>	
<b>SYSTÈMES ET DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE</b>	7
<b>1. Le système d'éducation, la politique de formation professionnelle</b>	7
1.1. Description générale du système d'éducation de l'État membre, définitions de la formation professionnelle initiale et de la formation professionnelle continue	7
1.2. Politiques et réformes essentielles de la formation professionnelle au cours des cinq dernières années	19
1.3. Tendances et priorités annuelles des systèmes et politiques de formation professionnelle	26
<b>2. Cadre juridique de la formation professionnelle</b>	29
2.1. Lois et/ou dispositions légales en matière de formation professionnelle	29
2.2. Rôle des partenaires sociaux	32
<b>3. Investissements en formation professionnelle</b>	36
3.1. La formation professionnelle initiale	36
3.2. La formation professionnelle continue	39
<b>4. Offre de formation professionnelle, accès, participation</b>	49
4.1. Formation professionnelle initiale	49
4.2. La formation professionnelle continue	63
<b>5. Autres aspects principaux relatifs aux systèmes et aux dispositifs de formation professionnelle</b>	80
5.1. Mesures concernant les normes qualité et l'assurance qualité en matière de FPI et FPC	80
5.2. Certification, validation et reconnaissance des qualifications professionnelles	82
5.3. Politique de recherche, mesures et rapports sur la formation professionnelle	83
5.4. Anticipation et planification de la formation professionnelle	85
<b>Deuxième partie</b>	
<b>LA MISE EN ŒUVRE ET L'IMPACT DES PROJETS LEONARDO</b>	89
<b>1. Description de l'organisation et du déroulement du programme au niveau national</b>	89
1.1. Organisation des structures	89
1.2. Déroulement du programme	90
1.3. Animation et suivi des projets sélectionnés	91
1.4. Participation des partenaires sociaux	92
1.5. Complémentarité avec les initiatives Emploi et Adapt	92
<b>2. La mise en œuvre du programme au niveau national</b>	95
2.1. Les conditions d'émergence des projets	95
2.2. Données de cadrage concernant les projets pilotes et d'enquêtes/analyse	97
2.3. Données de cadrage concernant la mise en œuvre des projets de placement-échange	103
2.4. L'analyse transversale des difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en œuvre des projets	115
2.5. L'analyse transversale du partenariat : mode de construction et fonctionnement	120

<b>3. L'impact du programme dans le cadre du volet français</b>	123
3.1. Objectifs généraux et impact	124
3.2. Les formes de partenariat et la dimension européenne : l'apparition et le rôle d'organismes particuliers au sein de partenariats spécifiques	127
3.3. La dimension européenne dans le contenu des projets	135
<b>CONCLUSION</b>	139
<b>ANNEXES</b>	141
<b>GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISÉS</b>	167
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	171
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	173

# INTRODUCTION

La décision du Conseil de l'Union européenne du 6 décembre 1994 qui a établi la base juridique du programme *Leonardo da Vinci* a prévu dans son article 10.3 l'élaboration dans chaque État membre d'un rapport sur la mise en œuvre et l'impact du programme, ainsi que sur les systèmes et dispositifs existants de formation professionnelle<sup>1</sup>.

Les rapports des États membres, ainsi que l'évaluation externe du programme qui est en cours actuellement, serviront de base au rapport intermédiaire (prévu à l'article 10.4 de la décision sus-visée) que la Commission doit présenter au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au Comité consultatif pour la formation professionnelle au plus tard le 31 décembre 1997.

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) a été sollicité par ses ministères de tutelle ayant en charge le pilotage du programme au niveau français : le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche via la Délégation aux relations internationales et à la coopération (DRIC) et le ministère du Travail et des Affaires sociales via la Délégation à la formation professionnelle (DFP) pour assurer l'élaboration du rapport national.

Ce rapport porte sur la première année d'exercice du programme, soit l'année 1995. Sa structure a été déterminée par la Commission européenne (DG XXII) après avis du Comité du programme *Leonardo da Vinci*. Le rapport se compose donc de deux parties, indépendantes l'une de l'autre.

La première partie propose une présentation et une analyse des systèmes et dispositifs nationaux en matière de formation professionnelle initiale et continue. Elle traite du système français de formation professionnelle et en donne les spécificités. Elle aborde également les grandes tendances d'évolution de ce système.

La deuxième partie porte sur la mise en œuvre et l'impact du volet français de *Leonardo*. Aborder de front cette question alors que nombre de projets sont loin d'être achevés n'est pas chose aisée. Pour autant, nous avons développé une méthodologie visant à mettre en évidence les grandes lignes du fonctionnement du programme et les modes d'usage de celui-ci par les promoteurs de projets. Nous avons donc adopté une démarche en deux temps.

Nous avons d'abord lancé une enquête, en collaboration avec les agences *Leonardo* françaises (INC), auprès de tous les promoteurs de projets afin de pouvoir dresser un panorama global des promoteurs (types d'organismes), des projets (objectifs et contenus) et des partenaires. Cette enquête qui concerne la mise en œuvre du

---

<sup>1</sup> La décision du Conseil en date du 6 décembre 1994 est reproduite en annexe.

programme aborde également les difficultés rencontrées par les promoteurs dans l'exécution de leur(s) projet(s).

Ensuite, nous avons effectué des entretiens auprès d'un petit groupe de promoteurs (27). Il s'agissait d'avoir un premier aperçu de l'impact du programme sur les pratiques des acteurs et la dimension transnationale des projets.

## PREMIÈRE PARTIE

### SYSTÈMES ET DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE

#### 1. LE SYSTÈME D'ÉDUCATION, LA POLITIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

##### 1.1. Description générale du système d'éducation de l'État membre, définitions de la formation professionnelle initiale et de la formation professionnelle continue

###### 1.1.1. *La formation professionnelle initiale*

###### *a- Une structure en arborescence*

Le système de formation initiale français se caractérise par ce que l'on peut qualifier de structure en arborescence, partant d'un tronc commun, pour se différencier progressivement. La fin de la classe de cinquième constitue le premier seuil de cette différenciation dont les deux moments les plus importants se situent à la fin de la classe de troisième et lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur après le baccalauréat. La présentation et l'organigramme qui suivent<sup>2</sup> illustrent cette diversification qui distribue, selon des niveaux et des filières, des diplômes professionnels de différentes spécialités. Le mode d'accès à ces diplômes peut se faire selon deux voies, la voie scolaire et la voie de l'apprentissage.

###### *b- Une logique de niveaux*

La logique des niveaux est caractérisée par le nombre minimum d'années d'études nécessaires pour obtenir le diplôme dans le cadre de la formation initiale. Une grille des niveaux de qualification a été mise au point dans les années 60. Elle a été utilisée en particulier dans les travaux de planification pour la prévision des besoins de formation.

Cette grille est un outil de référence couramment utilisé. Elle fait l'objet de deux critiques importantes. La première concerne son obsolescence face aux transformations des trente dernières années. La seconde déplore la rigidité et la segmentation que son usage entraîne. Néanmoins, aucune proposition satisfaisante de

---

<sup>2</sup> Signalons que cette présentation est centrée sur le système mis en place par le ministère de l'Éducation nationale, qui joue un rôle dominant en matière de création de diplômes et d'effectifs formés en France. Toutefois, le lecteur doit avoir présent à l'esprit que d'autres ministères ont également des structures de formation, en particulier celui de l'Agriculture (ministère de l'Éducation nationale, DEP, 1996).



remplacement n'a été faite, ce qui tend à prouver que la hiérarchisation qu'elle exprime continue à être une réalité sociale forte.

### Nomenclatures des niveaux de formation

(Groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, le 21 mars 1966)

I et II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs.
III	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau du Brevet de technicien supérieur (BTS) ou du diplôme des instituts universitaires de technologie (IUT), et de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur (DEUG).
IV	Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou de technicien, et du brevet de technicien (BT).
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du Brevet d'études professionnelles (BEP) et du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP).
V bis	Personnel occupant des emplois supposant une formation courte d'une durée maximum d'un an, conduisant notamment au Certificat d'éducation professionnelle (CEP) ou à toute autre attestation de même nature.
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au-delà de la fin de la scolarité obligatoire.

### Présentation du système éducatif

La scolarité en France est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans. Le système éducatif sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche comprend trois degrés partagés en cycles :

- le premier degré correspond aux enseignements préélémentaires et élémentaires, dispensés dans les écoles maternelles et primaires. Au cycle des apprentissages premiers succède le cycle des apprentissages fondamentaux, puis celui des approfondissements. L'enseignement spécialisé du premier degré est en partie sous tutelle du ministère du Travail et des Affaires sociales ;

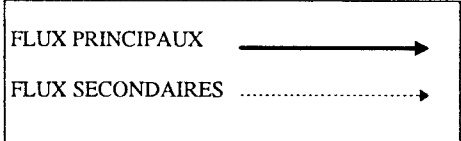
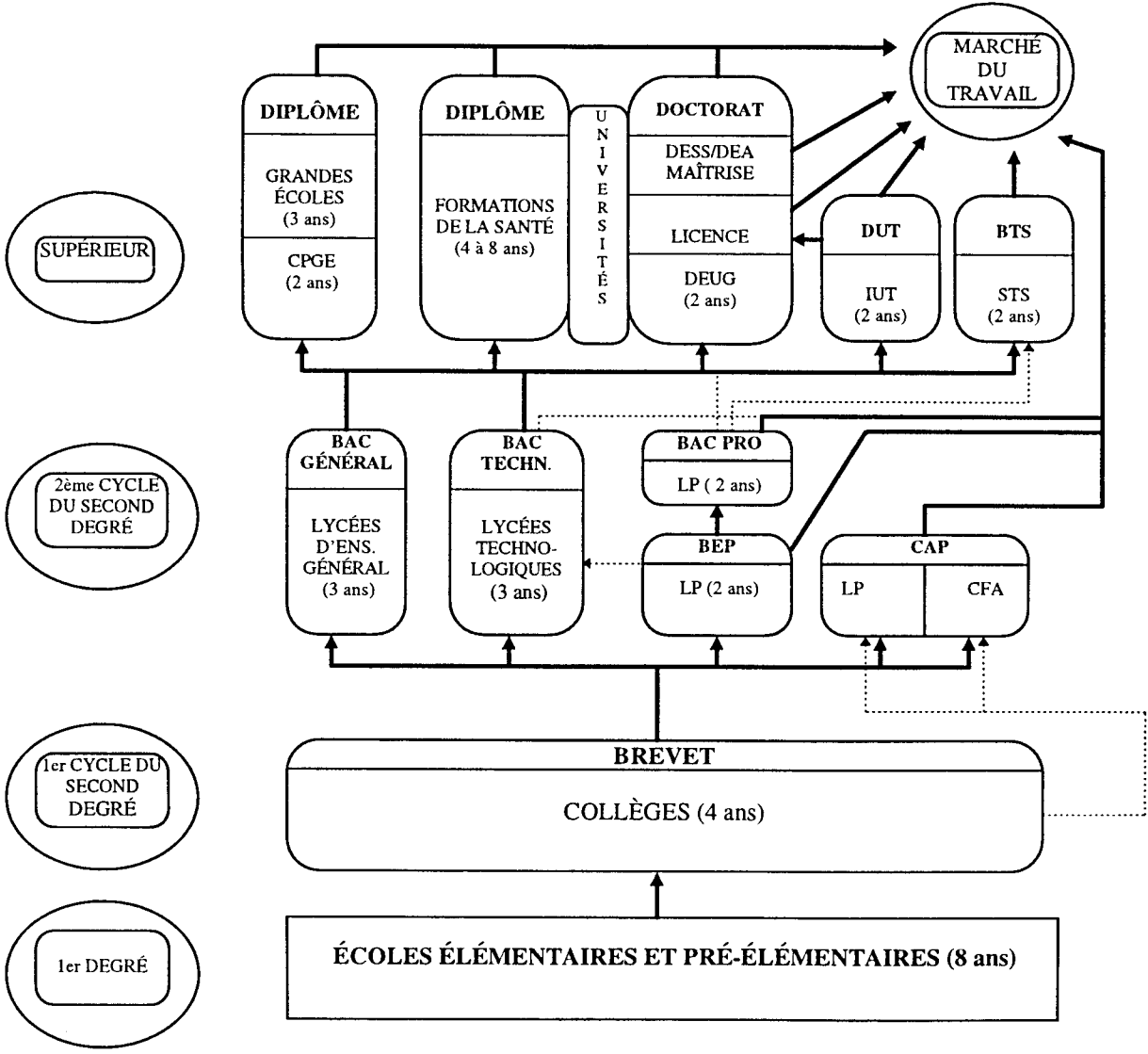
- le deuxième degré (enseignement secondaire) est dispensé dans les collèges (premier cycle) et les lycées (deuxième cycle général et technologique dans les lycées du même nom et deuxième cycle professionnel dans les lycées professionnels). Depuis 1995-1996, la 6ème constitue le cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement secondaire, la 5ème et la 4ème forment le cycle des approfondissements, et la 3ème le cycle d'orientation.

L'apprentissage permet désormais, après la 3ème, d'accéder à toutes les formations. Les enseignements adaptés du second degré accueillent en principe les élèves issus de l'enseignement spécialisé du premier degré ;

- l'enseignement post-secondaire ou supérieur, dispensé dans les lycées (STS, CPGE), les grandes écoles, certaines écoles spécialisées et dans les universités.

La notion d'âge théorique utilisée dans certains cas fait référence à un cursus scolaire effectué sans redoublement, ni interruption, ni saut de classe.

**PRÉSENTATION SCHEMATISÉE DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS**



- LÉGENDE**
- BAC Baccalauréat (général, technologique ou professionnel)
  - BEP Brevet d'études professionnelles
  - BTS Brevet de technicien supérieur
  - CAP Certificat d'aptitude professionnelle
  - CFA Centre de formation des apprentis
  - CPGE Classe préparatoire aux grandes écoles
  - DESS/DEA Diplômes universitaires de 3ème cycle
  - DEUG Diplôme d'études universitaires générales
  - DUT Diplôme universitaire de technologie
  - IUT Institut universitaire de technologie
  - LP Lycée professionnel
  - STS Section de techniciens supérieurs



### *c- Une logique de filières*

Elle permet de distinguer trois modes de cheminement dans l'appareil scolaire. Il s'agit de :

- la filière générale préparant au baccalauréat général et à la poursuite d'études supérieures ;
- la filière technologique préparant au baccalauréat technologique, diplôme assurant en principe une possibilité d'insertion professionnelle immédiate ou de poursuite d'études supérieures courtes (BTS et DUT). Elle tend à s'orienter fortement vers la seconde direction et est de moins en moins considérée comme une filière de réelle professionnalisation ;
- la filière professionnelle enfin, prépare à des diplômes - Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), Brevet d'études professionnelles (BEP) et baccalauréats professionnels (Bac pro.) - permettant, en principe, l'entrée directe dans la vie active à différents niveaux de qualification ;
- Les brevets de technicien manifestent l'existence d'une filière en voie de disparition, dont les formations sont réaffectées soit vers la filière technologique, soit vers la filière professionnelle.

L'existence de ces diverses filières révèle un problème du système de formation français, à savoir celui de la mise en place d'une vraie formation professionnelle. En effet, l'intégration de cette formation dans le système éducatif dès le moment de la formation initiale obligatoire tend perpétuellement à l'écartier de la sphère du professionnel pour l'absorber dans la structure propre à l'appareil éducatif, et en particulier à l'utiliser dans un objectif de répartition des flux de formés ne tenant pas toujours compte des besoins du marché du travail.

### *d- Le poids des diplômes*

En France, l'État se réserve la collation des grades et diplômes de formation initiale. Il s'ensuit que les examens passés par les élèves à l'issue de leur scolarité ne sont pas, comme dans d'autres pays, de simples épreuves de fin d'études subies à l'intérieur de l'établissement. Ils constituent des épreuves publiques auxquelles, sous certaines conditions d'âge, tous les enfants sont admis à se présenter, qu'ils aient fait leurs études dans les établissements de l'État ou dans les établissements privés. L'impartialité des jurys est garantie par diverses mesures (professeurs autres que ceux des candidats, anonymat des épreuves, etc.). Le fait que les élèves de l'enseignement privé et ceux de l'enseignement d'État aient à subir, en pratique, les mêmes examens accentue l'uniformité des méthodes et programmes d'enseignement. Les établissements privés, qui ne sont pas astreints, en principe, à adopter les programmes de l'enseignement public, en fait s'y trouvent contraints par la nécessité de présenter leurs élèves à des examens communs (Centre national de documentation pédagogique, CNDP).

Ce monopole d'État de la collation des grades et diplômes assure effectivement une reconnaissance nationale de la formation reçue par les individus. Il signifie également que l'administration de l'Éducation nationale jouit d'un pouvoir important dans la définition du nombre, donc dans l'identification des spécialités professionnelles.

A la rentrée 1995, on comptait<sup>3</sup> :

- 239 spécialités ou options de CAP. "Les certificats d'aptitude professionnelle délivrés par le ministère de l'Éducation nationale sont des diplômes nationaux qui attestent d'une qualification professionnelle. Chaque certificat d'aptitude professionnelle sanctionne la reconnaissance de compétences professionnelles, technologiques et générales, suffisantes pour exercer une activité professionnelle qualifiée, ainsi que pour s'adapter à l'évolution des techniques et des méthodes de travail. Il permet également la poursuite d'études techniques ou professionnelles" (Décret n° 87-852 du 19 octobre 1982) ;

- 46 spécialités ou options de BEP. "Les brevets d'études professionnelles délivrés par le ministère de l'Éducation nationale sont des diplômes nationaux qui attestent d'une qualification professionnelle. Chaque brevet d'études professionnelles sanctionne la reconnaissance de compétences et de connaissances professionnelles, technologiques et générales, suffisantes pour exercer une ou plusieurs activités relevant d'un secteur professionnel ou une fonction commune à plusieurs secteurs professionnels, ainsi que pour s'adapter à l'évolution des techniques et des méthodes de travail. Il permet également la poursuite d'études techniques ou professionnelles" (Décret n° 87-851 du 19 octobre 1987) ;

- 43 spécialités ou options de BT. "Sont institués des examens publics en vue de l'obtention du brevet de technicien. Le brevet délivré aux candidats qui subissent avec succès les épreuves de l'examen porte mention de la spécialité professionnelle ; le titre de technicien breveté, ou toute autre appellation en usage dans la profession considérée, est attaché à la possession d'un brevet" (Décret n° 64-42 du 14 janvier 1964) ;

- 56 spécialités ou options de Bac pro. "La possession du baccalauréat professionnel confère le grade de bachelier. Elle atteste que ses titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée. Le diplôme du baccalauréat professionnel atteste d'une qualification professionnelle. Il est défini par un référentiel caractéristique des compétences professionnelles, technologiques et générales, requises pour son obtention. Ce référentiel énumère les capacités que les titulaires du diplôme doivent posséder, précise les savoirs et savoir-faire qui doivent être acquis et indique les niveaux d'exigence requis pour l'obtention du diplôme. Il doit être périodiquement actualisé" (Décrets n° 86-379 du 11 mars 1986 et n° 87-828 du 9 octobre 1987) ;

- 26 spécialités ou options de baccalauréat technologique (BtN). "Le baccalauréat technologique est un diplôme national qui sanctionne une formation technologique du second degré. La possession du baccalauréat technologique confère le grade de

---

<sup>3</sup> Source : Céreq - Base de données REFLET, 1996.

bachelier. Elle atteste que ses titulaires sont aptes à exercer une activité de technicien" (Décret n° 89-378 du 7 mars 1986) ;

- 125 spécialités ou options de BTS. "Le brevet de technicien supérieur est un diplôme national de l'enseignement supérieur qui atteste d'une qualification professionnelle. Il atteste que ses titulaires sont aptes à tenir les emplois de techniciens supérieurs dans les professions industrielles ou commerciales, dans les activités de service, ou celles relevant des arts appliqués, et capables de mobiliser leurs connaissances et leurs aptitudes pour se perfectionner et s'adapter au cours de leur vie professionnelle... Le diplôme de brevet de technicien supérieur porte mention d'un diplôme professionnel. Le brevet de technicien supérieur est défini par un référentiel caractéristique des compétences professionnelles, technologiques et générales requises pour son obtention. Ce référentiel énumère les capacités que les titulaires du diplôme doivent posséder, précise les savoirs et les savoir-faire qui doivent être acquis et indique les niveaux d'exigence requis pour l'obtention du diplôme" (Décret n° 86-496 du 14 mars 1986) ;

- 40 diplômes universitaires de technologie (DUT). Ce diplôme "prépare aux fonctions d'encadrement technique et professionnel dans certains secteurs de la production, de la recherche appliquée et des services" (Décret n° 84-1004 du 12 novembre 1984).

On observe une forme de dédoublement des diplômes à chaque niveau : CAP et BEP au niveau V, baccalauréat professionnel et baccalauréat technologique au niveau IV, brevet de technicien supérieur et diplôme universitaire de technologie au niveau III. Dans chacune de ces paires, le premier élément est plus spécialisé et centré sur l'emploi, le second plus transversal et s'inscrivant plus facilement dans une possibilité de poursuite d'études.

#### *e- Voie scolaire et voie de l'apprentissage*

La préparation d'un diplôme d'enseignement professionnel dans le cadre de la formation initiale peut s'accomplir selon deux modalités :

- par la fréquentation d'un établissement où est dispensée la majorité de la formation, qui peut cependant inclure des périodes de formation en milieu de travail. Les élèves sont alors sous statut scolaire. Pour l'année scolaire 1994/95, près de 684 000 élèves sont scolarisés dans les lycées professionnels ;

- dans le cadre de l'apprentissage - qui constitue un contrat de travail particulier destiné à des jeunes de 16 à 25 ans. Ce contrat associe une formation en entreprise, sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis. Pour l'année 1994/1995, les CFA (hors agriculture) ont accueilli plus de 244 000 apprentis.

Dans la suite de la présentation, cette distinction entre voie scolaire et apprentissage sera fréquemment évoquée, car les structures et les conditions de formation y sont très différentes.

*En conclusion*, il est difficile de trouver une définition consensuelle de la formation professionnelle initiale en France, chacun de ces deux derniers termes faisant l'objet d'interprétations contradictoires :

- certains estiment que seule la formation continue est professionnelle et que l'on ne trouve au niveau initial que de l'enseignement technique ;
- les formations universitaires supérieures qui préparent à l'exercice de professions parfois réglementées (médecins, avocats, ingénieurs...) ne sont jamais considérées comme appartenant à la sphère de la formation professionnelle. Cette dernière est traditionnellement rattachée aux catégories ouvrières et techniciennes, pas aux cadres ;
- le développement des mesures en faveur des jeunes et de l'aménagement de la transition professionnelle dégage un espace flou dans lequel des individus se trouvent dans des situations de formation professionnelle qui ne sont pas considérées comme initiales mais s'adressent néanmoins à des jeunes qui n'ont pas encore exercé d'activités professionnelles ;
- enfin le système scolaire évolue et certaines formations conçues à l'origine comme professionnelles tendent à perdre cette qualité. Il en va ainsi des baccalauréats technologiques qui préparent très majoritairement à la poursuite d'études. On peut penser qu'avec la création des baccalauréats professionnels, un bon nombre de BEP prendront une valeur de plus en plus propédeutique et perdront leurs objectifs de professionnalisation immédiate.

Dans la suite de cette présentation, nous nous appuyons sur les catégories les plus couramment utilisées dans le monde éducatif et sur une conception qui respecte les limites clairement tracées par le code du Travail sur la formation professionnelle continue.

Nous considérerons comme professionnelles et initiales les formations préparées sous statut scolaire ou dans le cadre de l'apprentissage :

- dans les lycées professionnels en vue d'obtenir un CAP, un BEP ou un baccalauréat professionnel (second cycle professionnel) ;
- dans les sections de techniciens supérieurs, rattachées aux lycées d'enseignement général et technologique, en vue d'obtenir un BTS et dans les Instituts universitaires de technologie (IUT), en vue d'obtenir un diplôme universitaire de technologie - DUT - (enseignement supérieur court).

### *1.1.2. La formation professionnelle continue*

#### *a- Le système de FPC*

La formation professionnelle continue en France est un système complexe mettant en relation de multiples acteurs à tous les échelons de la vie économique et sociale. Cette forte structuration de la FPC repose en particulier sur un important dispositif législatif mis en place par la loi du 16 juillet 1971, qui organise pour la première fois la FPC comme un système autonome (mais non indépendant) par rapport au système de formation initiale. Cette législation, qui a fait l'objet de multiples aménagements au cours des deux dernières décennies, a généré un mouvement d'institutionnalisation des différentes composantes de FPC. Deux dimensions caractérisent ce processus.

D'une part, les procédures d'élaboration des règles d'organisation du système reposent le plus souvent sur l'entérinement par les pouvoirs publics d'accords interprofessionnels conclus entre partenaires sociaux. Cette genèse du dispositif législatif et réglementaire garantit ainsi un certain consensus entre acteurs dans la gestion concrète du système de FPC.

D'autre part, les règles relatives à la FPC sont inscrites dans le code du Travail, ce qui en fait une composante à part entière des principes régissant les relations entre employeurs et salariés dans les entreprises et administrations.

Les évolutions observées depuis le début des années 80 sont largement impulsées par trois facteurs :

- la montée en puissance des enjeux relatifs à la formation des jeunes sortis du système éducatif sans diplôme ou formation adaptée. A cet égard, le système de FPC tend à investir le champ de la formation professionnelle initiale et à bâtir de nouveaux rapports avec l'appareil scolaire ;
- l'intensification du recours à la formation continue des salariés pour adapter leurs compétences et qualifications aux changements techniques ou organisationnels ;
- la volonté de réduire l'intervention de l'État au bénéfice des conseils régionaux dont la position est considérée comme plus favorable à la construction de politiques mieux ajustées aux besoins spécifiques des acteurs locaux.

#### *b- Les objectifs de la FPC*

Les objectifs assignés à la FPC par la loi de 1971 et inscrits dans le code du Travail sont de trois ordres :

##### *♦ Assurer l'efficacité économique*

L'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail figure depuis la loi fondatrice de 1971 parmi les enjeux essentiels de la FPC et le préambule de la dite loi en fait le premier objectif du système français. La FPC s'avère en effet être un facteur de réussite de la modernisation des entreprises, à la condition d'être mobilisée comme un levier actif assurant la cohérence entre changement technologique, transformation de l'organisation du travail et évolution de l'emploi (Podevin et Verdier, 1989 ; Méhaut, 1989 ; Brochier, 1993).

Il n'en demeure pas moins que les expériences d'entreprises où la FPC se trouve ainsi inscrite dans une relation organique et non plus instrumentale avec les autres dimensions de la gestion des hommes et de l'organisation ne touchent encore qu'une fraction limitée du tissu économique.

##### *♦ Combattre l'exclusion sociale et favoriser la promotion sociale*

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'inspiration première des pouvoirs publics concernant la FPC relevait d'un grand projet de promotion sociale, dont on retrouve la trace dans la loi de 1971. Pour les travailleurs, la FPC se doit de " favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle".



Mais, la montée progressive du chômage des jeunes et du chômage de longue durée depuis la fin des années soixante-dix ont conduit à un déplacement des ambitions de la FPC qui se trouve désormais investie d'un objectif de lutte contre l'exclusion sociale. Ainsi, l'État a développé au cours des années 80 un ensemble de mesures de formation en direction des actifs les moins qualifiés et des chômeurs.

Ceci a également conduit en 1990 à l'introduction dans le code du Travail d'un droit à la qualification pour "tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage" droit visant l'accès à l'un des types de qualifications reconnues existants en France.

♦ *Promouvoir le développement culturel*

Le code du Travail affirme d'emblée que "*la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente*". Il indique également que la FPC a notamment pour objet de favoriser l'accès "*aux différents niveaux de la culture*". La notion d'éducation permanente se situe dans le prolongement direct des conceptions héritées de la Révolution française considérant la formation postscolaire comme le vecteur d'un enrichissement éducatif continu du citoyen. Toutefois, si la référence à l'éducation permanente et au développement culturel est présente dans le code du Travail, elle n'a, de fait, que peu de résonances avec la vision d'ensemble des textes juridiques, marquée par une forte orientation vers les buts professionnels de la FPC. Seul le droit au congé individuel de formation, institué en 1971, offre réellement aux individus des possibilités de satisfaire leurs aspirations personnelles, hors du cadre de leur vie professionnelle.

*c- Les principales catégories de FPC*

♦ *Les actions en direction des jeunes et des demandeurs d'emploi<sup>4</sup>*

**Les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle** "*ont pour objet de permettre à toute personne sans qualification et sans contrat de travail d'atteindre le niveau nécessaire pour suivre un stage de formation professionnelle proprement dit ou pour entrer directement dans la vie professionnelle*". Cette catégorie d'action de FPC correspond à l'ensemble des formations que l'État a mis en œuvre de façon massive depuis le début des années 80, destinées aux jeunes sortis sans qualification du système scolaire.

Suivant le type de dispositif, les jeunes concernés peuvent relever soit d'un statut de stagiaire de la formation professionnelle, soit d'un contrat de travail type particulier incluant des obligations de formation par l'employeur (on parle de contrats d'insertion en alternance). Les actions de préformation se sont progressivement élargies à l'ensemble des politiques publiques de formation conduites en direction des chômeurs de longue durée ou en situation de grande précarité, sans référence à l'âge des bénéficiaires.

Parmi les actions financées par les pouvoirs publics, figurent celles relevant du "crédit-formation individualisé" (CFI) et résultant de l'application du droit à la qualification. Elles s'adressent aux 100 000 jeunes sortis chaque année du système

---

<sup>4</sup> Ces actions touchent également des inactifs qui souhaitent reprendre une activité professionnelle.

éducatif sans avoir obtenu un premier niveau de diplôme professionnel (CAP ou BEP).

Pour rompre avec la logique traditionnelle du stage, le CFI fait appel à toutes les mesures disponibles qui peuvent être combinées pour construire un parcours de formation débouchant sur un diplôme d'État, une qualification reconnue dans une convention collective ou un diplôme professionnel de branche. Fin 1993, 230 000 jeunes de moins de 26 ans étaient engagés dans un parcours de CFI. Au cours de l'année 1992, 50 000 jeunes ont obtenu une validation complète ou partielle de diplôme.

En application de la loi quinquennale de 1993, la décentralisation de la formation des jeunes s'est accentuée. Désormais, les régions gèrent l'ensemble des actions qualifiantes (visant directement un diplôme ou une qualification reconnue) et prennent progressivement en charge les actions préqualifiantes (d'ici fin 1998).

L'implication des entreprises se concrétise par la systématisation de l'alternance formation-travail pour les jeunes stagiaires. Mais elle se développe surtout dans le champ des contrats d'insertion en alternance. Issues de la négociation sociale menée en 1983 entre patronat et syndicats de salariés, introduites dans le code du Travail par la loi de 1984, réaménagées par des accords et des textes juridiques ultérieurs, les formations professionnelles en alternance font désormais partie du champ de la FPC défini par le code du Travail.

**Le contrat de qualification** a pour objet l'acquisition d'une qualification professionnelle dispensée dans le cadre d'un contrat de travail à durée déterminée (de 6 mois à 2 ans) signé entre un employeur privé et un jeune de 16 à 25 ans sans diplôme ou dont la formation est inadaptée au marché du travail.

La qualification visée doit être, comme pour le crédit formation, soit un diplôme d'État, soit un diplôme spécifique reconnu dans les classifications des conventions collectives, soit enfin, un diplôme établi par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. La formation, financée par l'employeur, représente au moins 25 % de la durée totale du contrat et est dispensée par un organisme de formation hors du lieu de travail. La rémunération correspond à une fraction du salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) versée par l'employeur qui, en parallèle, bénéficie d'une aide à l'embauche.

Le contrat de qualification présente de fortes similitudes avec le contrat d'apprentissage au niveau des objectifs (obtenir une première qualification professionnelle), de la forme (contrat de travail à durée limitée prévoyant une formation en alternance) et de l'effectif de jeunes touchés (plus de 100 000 par an).

De fait, les différences existent et portent sur le public (plus âgé et mieux formé que les entrants en apprentissage)<sup>5</sup>, sur les types d'employeurs visés (le secteur industriel, les grandes entreprises notamment et non pas les petites entreprises artisanales et de services aux particuliers où l'apprentissage prend racine).

**Le contrat d'adaptation** s'adresse à des jeunes demandeurs d'emploi susceptibles d'occuper rapidement un emploi, sous réserve d'une formation complémentaire sur ou hors du poste de travail. Deux fois moins répandu que le contrat de qualification,

---

<sup>5</sup> En 1994, 32 % ont déjà un CAP ou un BEP, 32 % un Bac et 11 % un diplôme de l'enseignement supérieur.

son usage est aussi beaucoup plus diversifié et s'apparente largement à une incitation financière au recrutement de jeunes.

**Le contrat d'orientation**, d'usage marginal, est destiné à offrir aux jeunes sans diplôme professionnel une première expérience de travail en entreprise.

♦ *Les actions en direction des actifs occupés et des salariés en reconversion*

**Les actions de promotion** "ont pour objet de permettre à des travailleurs d'acquérir une qualification plus élevée". Ce type d'action est en rapport direct avec l'objectif de promotion sociale assigné explicitement par la loi à la FPC. Ces actions relèvent souvent des financements publics et se caractérisent par des durées de formation élevées. L'archétype de ces actions est fourni par les cours de promotion sociale délivrés par le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) sous forme de cours du soir et visant des diplômes de niveau supérieur.

Plus largement, on peut considérer que l'objectif de promotion est particulièrement présent dans l'ensemble des formations hors temps de travail, suivies par des adultes à leur initiative personnelle au sein des universités, des établissements du secondaire, du Centre national d'enseignement à distance (CNED), du CNAM ou de diverses institutions publiques ou associatives (environ 500 000 personnes au total).

Visant très souvent un objectif de promotion sociale ou professionnelle mais financées sur le temps de travail, figurent enfin, les actions relevant du "congé individuel de formation" (CIF).

Faisant suite à la loi de 1971 qui établit le droit au congé, les accords interprofessionnels de 1982 et la loi de 1984 stipulent que le financement du CIF est assuré par une contribution obligatoire versée par les employeurs à des organismes gestionnaires paritaires (0,2 % de la masse salariale depuis 1993) pour les entreprises d'au moins 10 salariés.

Ces ressources permettent de prendre en charge la rémunération du salarié en congé (de 80 à 100 %) et l'essentiel des frais de formation<sup>6</sup>.

Relativement coûteux, ce dispositif forme moins de 40 000 salariés par an pour des actions de longue durée (plus de 1 000 heures en moyenne) dont la majorité vise l'obtention d'un diplôme (60 %). Les employés, les ouvriers qualifiés et les professions intermédiaires représentent près de 80 % du public formé.

**Les actions de prévention** "ont pour objet de réduire les risques d'inadaptation de la qualification à l'évolution des techniques et des structures des entreprises, en préparant les travailleurs dont l'emploi est menacé à une mutation d'activité, soit dans le cadre, soit en dehors de l'entreprise". Engagées par l'employeur, ces actions font également l'objet d'aides publiques (conventions du Fonds national de l'emploi - FNE - principalement) qui ont touché plus de 43 000 salariés en 1994.

**Les actions de conversion** "ont pour objet de permettre à des travailleurs dont le contrat de travail est rompu, d'accéder à des emplois exigeant une qualification différente, ou à des travailleurs non salariés d'accéder à de nouvelles activités professionnelles".

---

<sup>6</sup> Des dispositions moins favorables existent aussi dans la Fonction publique.

D'une façon générale, il faut souligner que le code du Travail considère la conversion professionnelle comme une démarche relativement lourde qui concerne des travailleurs licenciés et dont la charge n'incombe pas directement à l'employeur d'origine mais plutôt aux pouvoirs publics et aux organisations collectives paritaires. En 1994, près de 154 000 personnes ont été impliquées dans les congés et conventions de conversion.

**Les actions d'adaptation** "*ont pour objet de faciliter l'accès des travailleurs titulaires d'un contrat de travail à un premier emploi ou à un nouvel emploi*". Dans ce cas, la formation s'adresse aux travailleurs récemment recrutés ou changeant d'emploi.

**Les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances** "*ont pour objet de maintenir à niveau les compétences professionnelles des actifs occupés en tenant compte de l'évolution des techniques*". Elles constituent la grande masse des actions de FPC financées par les employeurs à destination de leurs salariés (environ 80 % des stagiaires recensés) pour une durée moyenne de 40 à 50 heures par an. Leur développement au cours des vingt dernières années explique pour une large part celui de la FPC dans les entreprises.

## **1.2. Politiques et réformes essentielles de la formation professionnelle au cours des cinq dernières années**

### *1.2.1. Le développement des formations en alternance au sein du système éducatif*

#### *a- Alternance sous statut scolaire*

Il est rappelé que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a introduit l'obligation de périodes de formation en entreprise dans la préparation des diplômes professionnels (CAP, BEP, Bac pro.). De ce fait, la formation en entreprise fait partie intégrante de la formation et le milieu professionnel devient un acteur à part entière de la formation professionnelle des jeunes.

En application de cette loi, des périodes de formations en entreprise obligatoires et évaluées à l'examen ont été introduites par les décrets du 19 février 1992 dans les formations préparatoires aux CAP et aux BEP, selon les secteurs professionnels.

Au total, si l'on compte également les périodes de formation en milieu professionnel des baccalauréats professionnels et les stages de brevets de techniciens supérieurs, ce sont près de 800 000 élèves qui sont concernés par les périodes de formation en entreprise au cours de leur formation professionnelle.

Par ailleurs, parmi les objectifs résultant des dispositions de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 figure le développement des formations professionnelles en apprentissage au sein des lycées techniques et professionnels, dans une logique de complémentarité avec l'alternance sous statut scolaire.

### *b- La formation des apprentis dans les lycées*

L'article 57 de la loi quinquennale de 1993 prévoit que les lycées techniques et professionnels (publics et privés sous contrat) disposent de nouvelles possibilités d'organiser des formations en apprentissage :

- soit dans le cadre d'une section d'apprentissage (SA) créée par convention entre un lycée, une profession et la région ;
- soit dans le cadre d'une unité de formation par apprentissage (UFA), ouverte dans un lycée par convention avec un CFA créée dans ce but par la région et une branche professionnelle ou une chambre consulaire. Dans ce cas le lycée se voit confier la responsabilité pédagogique de la mise en œuvre des formations.

Avec les UFA et les SA c'est un véritable partenariat qui s'instaure, permettant de franchir une nouvelle étape pour que l'apprentissage soit une voie de formation au même titre que les autres.

Ce dispositif complète celui existant dans lequel les établissements scolaires concourent à l'apprentissage de deux manières : dans le cadre des 68 centres de formation d'apprentis gérés par les lycées et dans le cadre de collaboration avec des CFA privés par le biais de conventions.

### *c- L'ouverture de classes d'initiation préprofessionnelles (CLIPA)*

La loi quinquennale dans son article 55 a également prévu la possibilité d'ouvrir à l'intention des élèves de plus de 14 ans des classes d'initiation préprofessionnelle par alternance. Ces classes sont ouvertes au sein des lycées professionnels, des centres de formation d'apprentis ou des collèges disposant d'une équipe enseignante et de moyens adaptés.

### *d- Le développement de l'apprentissage à l'université*

Il s'inscrit dans le prolongement des lois du 23 juillet 1987, du 2 juillet 1992 et de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 qui ont assoupli le cadre juridique de l'apprentissage afin d'en favoriser l'extension à des professions nouvelles et à des niveaux de qualifications plus élevés.

Aujourd'hui, tous les diplômes professionnalisés sont proposés par la voie de l'apprentissage : diplôme universitaire de technologie (DUT), diplôme national de technologie spécialisée (DNST), diplôme d'études universitaires en sciences et techniques (DEUST), licence et maîtrise d'IUP, maîtrise d'informatique appliquée à la gestion (MIAGE), maîtrise de sciences et techniques (MST), diplôme d'ingénieur et diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS).

En 1995-1996, près de 18 000 jeunes ont préparé un diplôme d'enseignement supérieur par la voie de l'apprentissage soit une augmentation de 40 % en un an. Ils représentent 5 % de l'ensemble des effectifs d'apprentis.

Actuellement, 40 universités offrent au moins une formation en apprentissage, au statut juridique variable (CFA public ou privé, section).

### *1.2.2. Le renforcement de la mission d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale*

#### *a- Les objectifs*

Dans la continuité des actions menées par l'Éducation nationale depuis plus de 10 ans, la mission générale d'insertion dévolue au ministère de l'Éducation nationale a été renforcée avec l'intervention de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 instituant *le droit à une formation professionnelle pour l'ensemble des jeunes*.

Les objectifs de cette mission sont les suivants :

- aider les jeunes à se préparer à la vie active en favorisant leur compréhension des situations socioprofessionnelles ;
- faciliter l'accès des jeunes à la formation professionnelle et à la qualification, en leur apportant des points de repères indispensables pour élaborer leur projet personnel d'orientation et d'insertion ;
- accompagner les jeunes dans leur recherche de solution de formation et d'insertion professionnelle afin de préparer leur sortie du système éducatif.

Tous les jeunes, diplômés ou non, quelle que soit leur formation (professionnelle, générale ou technologique) sont concernés, de telle sorte qu'aucun d'entre eux ne sorte du système éducatif sans formation professionnelle.

#### *b- La mise en œuvre*

L'insertion des jeunes se prépare pendant toute leur scolarité : dès leur entrée dans un établissement scolaire, tous les élèves peuvent bénéficier, dans le temps scolaire, de séquences réservées à l'information et à l'orientation.

Au cours de la scolarité, un suivi des élèves est assuré au sein des établissements scolaires afin de prendre en compte leurs demandes pour leurs parcours de formation.

Un suivi individualisé est aussi assuré pour ceux qui quittent le système éducatif sans solution d'insertion.

A titre d'exemple, on citera parmi les mesures pratiques, outre les sessions d'orientation, les cycles d'insertion professionnelle par alternance, les itinéraires personnalisés d'accès à la qualification et au diplôme. Les modules de réparation à l'examen par alternance permettent la poursuite d'études. Les formations complémentaires d'initiative locale s'adressent à des jeunes titulaires d'un diplôme professionnel et sont destinées à faciliter l'accès à l'emploi.

### *1.2.3. La professionnalisation de l'enseignement supérieur*

Ces dernières années sont intervenues diverses mesures visant à faciliter l'insertion professionnelle des étudiants suivant des formations technologiques et

professionnelles comportant des stages en milieu professionnel ou organisées en alternance.

La politique de relance des instituts universitaires de technologie (IUT) prévue par le Plan "université 2000" s'est traduite par un développement de cette filière. A l'issue de l'année scolaire 1991/92, 31 190 DUT ont été délivrés et 37 362 en 1994/95 ; à l'horizon 2 000, la capacité d'accueil des IUT devrait être doublée par rapport à la capacité actuelle.

D'autres formations technologiques et professionnelles sont assurées par les universités :

- les maîtrises de sciences et gestion (MSG), les maîtrises de sciences et techniques (MST) sont des formations professionnelles en deux ans après le premier cycle universitaire ;
- les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ont connu entre 1982 et 1991 une évolution très importante (+124 % d'augmentation du nombre de diplômés). Ces diplômes de troisième cycle comportent une formation professionnelle assortie d'un stage obligatoire en entreprise.

Parmi les formations les plus récentes, 28 instituts universitaires professionnalisés (IUP) ont été créés au sein des universités à la rentrée 1991 et 56 à la rentrée 1992, permettant d'accueillir près de 12 000 étudiants. Ils répondent au souci majeur de mieux adapter l'offre de formation à la demande d'emploi par la création de nouveaux diplômes sanctionnant les qualifications requises dans des secteurs économiques ayant des difficultés à trouver les cadres et les ingénieurs dont ils ont besoin.

Les IUP proposent aux étudiants ayant effectué une première année d'études supérieures une formation universitaire et professionnelle de trois ans sanctionnée par le diplôme de maîtrise. Le titre d'ingénieur-maître est délivré par un jury au vu de l'ensemble du cursus.

Les IUP ont été mis en place dans cinq filières de formation : ingénierie, études commerciales, administration générale, information-communication et gestion financière. La formation est assurée à la fois par des enseignants et par des professionnels. Elle peut être organisée sur le mode de l'alternance et comprend obligatoirement un stage professionnel d'une durée de six mois. Deux langues étrangères sont obligatoires dans le cursus.

Le diplôme national de technologie spécialisée (DNST), créé en 1995, est une formation accessible aux titulaires d'un BTS ou d'un DUT. Il s'agit d'une formation en un an par alternance favorisant l'insertion professionnelle. Le DNST se situe dans une phase expérimentale ; il peut être préparé dans certains IUT ou au sein des sections ouvertes dans des lycées ou dans deux écoles nationales.

#### *1.2.4. Une meilleure prise en compte des besoins des personnes vis-à-vis des dispositifs de formation professionnelle continue*

##### *a- La validation des acquis professionnels*

La loi du 20 juillet 1992 sur la validation des acquis professionnels reconnaît que l'activité professionnelle est productrice de compétences et de reconnaissances. Elle admet que le savoir peut être acquis en dehors du système formel de formation. Elle attribue une valeur à l'ensemble des compétences et connaissances puisqu'il est possible de les valider par une partie d'un diplôme professionnel ou technologique de l'Éducation nationale. En effet, la loi ne se borne pas à autoriser une simple reconnaissance d'équivalence de niveau permettant d'accéder à une formation, comme le permet le dispositif en vigueur depuis 1985 dans l'enseignement supérieur. Elle vise l'obtention du diplôme en autorisant une dispense de plein droit d'épreuves ou d'unités constitutives du diplôme.

Toute personne ayant effectué pendant au moins cinq ans une activité professionnelle dans un emploi en rapport avec la finalité du diplôme visé peut bénéficier de ce dispositif.

Cette activité peut avoir été exercée de manière continue ou discontinue, à temps plein ou à temps partiel et cela sous différents statuts (salarié, artisan, travailleur indépendant). Il n'est pas nécessaire d'être en activité au moment de la validation ce qui permet aux demandeurs d'emploi de bénéficier de la possibilité ouverte par cette loi.

Les unités ou épreuves peuvent relever du domaine professionnel ou des disciplines générales. Toutefois, un candidat ne peut obtenir par la seule validation des acquis professionnels la totalité du diplôme. Les unités ou les épreuves dont il a été dispensé lui sont acquises pour cinq ans. Le candidat subit complémentirement les épreuves dont il n'est pas dispensé avec les candidats non bénéficiaires du régime d'acquis professionnels.

Après un an et demi de fonctionnement, cette procédure a bénéficié à plus de 3 000 personnes qui se sont vues délivrer des unités ou des épreuves constitutives de diplômes professionnels du CAP au BTS, et à 700 personnes pour une partie d'un diplôme du supérieur.

##### *b- Le droit au bilan de compétences*

Ce droit est introduit par la loi du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi. Il doit permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. L'accès au bilan s'effectue soit dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, soit au titre d'un congé de bilan de compétences. Enfin, sur le plan déontologique, il est prévu que :

- le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec le consentement du salarié ;
- les résultats du bilan sont destinés au seul salarié bénéficiaire et ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord ;



- les personnes chargées de réaliser les bilans de compétences sont tenues au secret professionnel.

#### *c- L'introduction du principe de co-investissement*

Toujours dans la loi de décembre 1991, sont introduites des dispositions qui encadrent la mise en œuvre d'actions de formation des salariés auxquels l'employeur demande de contribuer en prenant sur son temps libre.

Sous réserve qu'elles soient sanctionnées par un titre ou un diplôme, les actions de formation réalisées hors du temps de travail font désormais l'objet d'une reconnaissance, permettant au salarié qui en bénéficie d'accéder en priorité à d'autres fonctions et à la classification correspondante.

#### *d- Le capital de temps de formation (CTF)*

Inscrit dans la loi quinquennale de 1993, le capital de temps de formation crée un droit nouveau pour les salariés qui pourront désormais bénéficier d'un temps de formation cumulable au long de leur vie professionnelle.

Les actions relèveront du plan de formation de l'entreprise mais pourront être financées pour partie au moyen des ressources destinées au congé individuel de formation.

Visant une articulation renouvelée entre les besoins de l'entreprise et les aspirations des salariés, ce droit doit être précisé dans ses modalités d'application au travers de la négociation sociale.

Les décrets de juin et d'août 1996 permettent de lever les obstacles techniques à la mise en œuvre du CTF.

### *1.2.5. L'extension et la rationalisation des systèmes de financement de la formation professionnelle continue*

#### *a- L'extension de l'obligation de financement pesant sur les employeurs*

Celle-ci s'est effectuée dans le cadre de la loi du 31 décembre 1991, elle-même reprenant les stipulations de l'accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991.

Le champ de la participation des employeurs au développement de la formation professionnelle a été étendu aux entreprises de moins de dix salariés. Leur taux de participation est fixé à 0,25 % de la masse salariale (0,15 % au titre du plan de formation et 0,10 % au titre des formations en alternance). Cette contribution est obligatoirement versée à un organisme paritaire agréé par l'État.

De même, a été reconnu le droit à la formation des travailleurs indépendants, des membres des professions libérales et des professions non salariées, qui doivent consacrer à cet effet une contribution forfaitaire fixée à 0,15 % du montant du plafond de la sécurité sociale.

Enfin, le taux de participation minimum des entreprises d'au moins dix salariés a été porté à 1,5 % de la masse salariale à partir de 1993.

### *b- La rationalisation du système de financement à gestion paritaire*

La loi quinquennale de décembre 1993 vise notamment à pallier d'une part, un émiettement de la collecte préjudiciable à la mobilisation optimale des fonds, d'autre part, une hétérogénéité des organismes qui compromettrait leur aptitude à assurer leurs missions. Face à cette situation a été décidée une réduction significative du nombre des organismes paritaires qui ne peuvent désormais plus être constitués que sur une base soit nationale et professionnelle, soit régionale et interprofessionnelle.

Il en a résulté la constitution de deux réseaux :

- un premier réseau d'organismes agréés au titre du plan de formation et des formations en alternance, composé de soixante-six organismes, quarante-deux organismes nationaux, dont un organisme interprofessionnel, et vingt-quatre organismes interprofessionnels régionaux ;

- un second réseau d'organismes agréés au titre du congé individuel de formation, composé de trente et un organismes, cinq organismes nationaux et vingt-six organismes professionnels régionaux.

Par ailleurs, douze organismes appartiennent aux deux réseaux.

Toutefois, afin de tempérer l'application de ce principe, il a été fait obligation aux organismes professionnels agréés au titre des formations en alternance, de reverser 35 % des fonds perçus à ce titre à des organismes interprofessionnels. Cette disposition ne s'applique pas aux branches pour lesquelles il existe une taxe parafiscale affectée à la formation des jeunes ou un accord prévoyant la possibilité de distraire des fonds de l'alternance pour les consacrer au financement des centres de formation d'apprentis (article 3 de la loi du 4 août 1995 et décret du 6 novembre 1995).

Par ailleurs, afin que la thésaurisation n'entraîne pas condamnation du système, le mécanisme d'écrêtement des disponibilités excédentaires, dont la définition a été durcie, a été étendu aux organismes agréés au titre du congé individuel de formation. Les excédents financiers sont versés à un fonds paritaire dont l'objet est d'opérer une compensation entre les divers organismes. Ce fonds est soumis en 1996 à une contribution exceptionnelle au budget de l'État.

#### *1.2.6. La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes*

En matière de formation professionnelle initiale, le rôle des régions s'est accru avec l'intervention de la loi quinquennale du 20 décembre 1993 qui confie à chaque région le soin d'élaborer un plan régional des formations professionnelles des jeunes en concertation avec les professions et les rectorats. L'État continue à tracer les grandes orientations et à délivrer les diplômes nationaux mais il appartient désormais aux régions de repérer les besoins locaux de formation puis d'identifier les organismes susceptibles de satisfaire au mieux cette offre dans le cadre des plans régionaux de formation : établissements de l'Éducation nationale, centres de formation d'apprentis, ou autres organismes publics et privés. En outre, le plan régional intègre les formations destinées aux jeunes sortis de l'appareil scolaire.

En matière de formation professionnelle continue, la loi de 1993 a organisé un transfert progressif vers les régions des moyens consacrés par l'État à la formation professionnelle des jeunes sortis du système éducatif. Ce transfert s'est effectué en deux temps. Les actions qualifiantes furent concernées dès le 1er juillet 1994. Quant aux actions préqualifiantes et aux mesures d'accompagnement, elles doivent faire l'objet d'une délégation de compétences avant le 1er janvier 1999, à une date déterminée par chaque région, dans le cadre de conventions conclues avec l'État. Dix-neuf de ces conventions ont déjà été signées. Le comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle est chargé d'évaluer les politiques régionales en la matière.

#### *1.2.7. Le renforcement du contrôle de la formation professionnelle continue*

Le contrôle administratif et financier qui porte sur l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle, c'est-à-dire les employeurs, les organismes de formation et les organismes collecteurs paritaires, a été relancé depuis 1993.

Cette action s'est traduite par la rédaction d'un guide pratique du contrôle consacré aux méthodes d'investigation et par la définition d'un programme de formation à l'usage des agents affectés à cette mission dont le nombre a sensiblement augmenté.

Concomitamment, il a été procédé à la définition d'une politique rigoureuse de contrôle autour de deux priorités : les organismes collecteurs paritaires et les organismes de formation, notamment ceux qui mettent en œuvre des actions dans le cadre de contrats de qualification.

Cet ensemble de mesures n'a pas tardé à faire sentir ses effets, à savoir une augmentation sensible du montant des redressements, qui s'établit pour 1995, à plus de 872 millions de francs, alors même que le nombre de contrôles est en diminution, ce qui traduit un meilleur choix des thèmes de vérification.

### **1.3. Tendances et priorités actuelles des systèmes et politiques de formation professionnelle**

#### *1.3.1. Une ouverture facilitée des diplômes professionnels à tous les types de publics*

A la suite de la loi du 20 juillet 1992 relative à la validation des acquis professionnels et de la loi quinquennale du 20 décembre 1993, dont l'article 54 impose d'offrir à des élèves en cours ou en fin de formation ou dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, une possibilité de rejoindre la filière professionnelle pour préparer un baccalauréat professionnel ou un BTS, une nouvelle réglementation des diplômes professionnels a été élaborée.

Désormais, à l'instar du dispositif propre à la formation continue des adultes, les diplômes professionnels de niveau IV (baccalauréat professionnel, brevet professionnel) et de niveau III (brevet de technicien supérieur) sont définis dès l'origine en *unités*.

Ces unités, professionnelles ou générales constituent une entité cohérente regroupant des compétences, des savoir-faire. Elles sont construites essentiellement à partir d'activités professionnelles.

Cette nouvelle réglementation permet une structure identique des diplômes et facilite le passage d'une voie de préparation à une autre, d'un diplôme à l'autre. Par exemple, un étudiant titulaire d'un DEUG pourra entreprendre, en un an au lieu de deux, un BTS dans une discipline proche en faisant valoir ses connaissances. De même, le titulaire d'un baccalauréat général ou technologique pourra présenter un bac professionnel en un an au lieu de deux.

Cette nouvelle organisation rendra ces diplômes plus accessibles à tous les publics (scolaires, apprentis, adultes) alors que jusqu'à présent ils étaient conçus en priorité pour les publics scolaires et, en tant que de besoin, organisés en unités capitalisables pour les adultes.

Elle permettra l'acquisition progressive et simple du diplôme, les retours en formation et la prise en compte de la validation des acquis professionnels.

Dès la session de 1998, les candidats aux brevets de techniciens supérieurs (BTS), baccalauréats professionnels et brevet professionnel (BP), qui s'inscriront à l'examen dès novembre 1997, bénéficieront des nouvelles réglementations concernant ces diplômes.

Ils pourront les présenter sous forme globale ou progressive, dans une organisation alliant épreuves ponctuelles et contrôle en cours de formation.

Au cours de l'année 1997, les référentiels de certification de 185 diplômes (BTS, bac professionnel, BP) seront définis en unités de certification.

### *1.3.2. La poursuite de la décentralisation de la formation professionnelle*

Dans le cadre de la loi quinquennale de 1993, l'affirmation de la région comme espace d'élaboration des politiques de formation professionnelle à destination des jeunes de seize à vingt-cinq ans se poursuit. Après le transfert des actions qualifiantes du crédit formation individualisé, effectué le 1er juillet 1994, de nombreuses régions ont en outre pris en charge les actions préqualifiantes et les mesures d'accompagnement, dans le cadre de conventions de délégation de compétences conclues avec les préfets de région. Dix-neuf d'entre elles étaient dans ce cas au 1er janvier 1996.

Par ailleurs, douze régions avaient défini à la même date un plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes. Élaborés par les conseils régionaux, en concertation avec les représentants de l'État et après consultation des partenaires sociaux, ces plans définissent, dans un souci de cohérence, les orientations à moyen terme des dispositifs de formation professionnelle des jeunes (formation initiale et formation continue). Ils sont en cours de généralisation à l'ensemble des régions.

### *1.3.3. Des efforts complémentaires pour améliorer la transparence et l'efficacité du financement de la formation continue et de l'apprentissage*

En premier lieu, la mise en œuvre de la réforme des organismes paritaires agréés chargés de la collecte et de la gestion des fonds des employeurs pour la formation continue des salariés n'est pas achevée. 1996 était la première année d'application et les années à venir vont permettre de consolider le dispositif.

En deuxième lieu, l'accompagnement du développement qualitatif et quantitatif de l'apprentissage depuis 1993 impliquait une réforme de son financement.

Compte tenu des modalités de libération de la taxe d'apprentissage (concours financier aux CFA, imputation d'une partie des salaires versés aux apprentis, etc.), l'accroissement du nombre d'apprentis inscrits en CFA ne se traduisait pas ipso facto par une augmentation des ressources des CFA en taxe d'apprentissage.

Face à cette situation, la réforme mise en œuvre par la loi du 6 mai 1996 repose sur trois principes :

- une volonté de simplification des aides aux employeurs par la substitution d'une prime unique, financée par l'État, aux dispositifs jusque là en vigueur, tels que aides forfaitaires, exonérations de la taxe d'apprentissage et crédit d'impôt relatif à l'apprentissage ;
- un recentrage de la taxe d'apprentissage sur sa vocation première, à savoir le financement des centres de formation d'apprentis, au fonctionnement desquels 40 % de la collecte seront désormais affectés ;
- une répartition équilibrée des moyens financiers, caractérisés par un effort substantiel de l'État (dont la contribution au financement de l'apprentissage passe de 4,8 milliards de francs en 1996 à 9,5 milliards de francs en 1997) et la mise en place d'un double mécanisme de péréquation, à l'échelon national entre les régions, et à l'échelon régional entre les centres de formation d'apprentis.

En troisième lieu, la loi du 4 février 1995 a institué une Commission nationale des comptes de la formation professionnelle. Cette commission, présidée par le ministre chargé de la Formation professionnelle, est composée de membres de l'Assemblée nationale, du Sénat et du Conseil économique et social, de représentants des conseils régionaux, des partenaires sociaux et de l'État, ainsi que de personnalités qualifiées (décret du 12 mars 1996).

Cette commission aura pour mission d'établir un rapport annuel sur l'utilisation des ressources de la formation professionnelle. A cet effet, elle recevra communication des comptes économiques de la formation professionnelle.

### *1.3.4. Vers une réforme du système de formation professionnelle continue*

Le rapport réalisé par de Virville (1996 - *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*) part du constat que le système actuel de formation professionnelle

continue ne joue qu'imparfaitement son rôle au service de la cohésion sociale et de la compétitivité économique pour diverses raisons :

- Il n'offre pas un moyen alternatif à la formation initiale, son accès est inégal et plus compliqué pour les salariés des petites et moyennes entreprises, les salariés des plus bas niveaux de qualification et les salariés sous contrat précaire.
- Son organisation est lourde et complexe, manque de lisibilité de même que sa gestion manque de rigueur.

Face à cela, l'auteur préconise :

- Le développement de l'alternance sous contrat de travail sur la base d'un objectif négocié par les partenaires sociaux, avec un rapprochement des modes de financement et de rémunération des contrats d'apprentissage et des contrats de qualification et un financement direct des organismes de formation par les entreprises.
- Le développement de la formation continue au bénéfice des salariés articulant les projets de l'entreprise et ceux du salarié, favorisant la validation des acquis professionnels par des mesures d'exonération et la création d'une épargne temps formation attribuée à chaque salarié.
- La mise en place d'un dispositif national de validation des acquis reposant sur un référentiel national de compétences par branches et par niveaux.
- L'établissement d'un lien contractuel entre le bénéficiaire, l'entreprise et l'établissement de formation.

## **2. CADRE JURIDIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

### **2.1 Lois et/ou dispositions légales en matière de formation professionnelle**

#### *2.1.1 Formation professionnelle initiale*

Le système éducatif français se caractérise par son centralisme, considéré comme le garant d'un traitement égal pour tous. Son fonctionnement est donc très formellement défini à travers un ensemble de lois donnant lieu à des décrets d'application. En matière de formation professionnelle initiale, les textes suivants constituent le cadre juridique actuel :

- la *loi de programme n° 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel*, qui fixe les filières actuelles et crée le baccalauréat professionnel. Cette loi définit également des objectifs en termes de flux correspondant aux différentes formations (voir annexe). On constate que cette loi met dans un même ensemble les enseignements technologique et professionnel, ce qui montre que la "déprofessionnalisation" de la filière technologique s'est produite au cours des dix dernières années (voir les problèmes de définition de la formation professionnelle initiale en 1.1) ;

- la *loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989* précise que "*le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté*". L'article 3 précise en outre que "la Nation se fixe comme objectif de conduire l'ensemble d'une classe d'âge

au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat" ;

- la loi quinquennale n°93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, se fixe des objectifs de plus court terme, visant eux aussi à procurer une formation professionnelle au plus grand nombre de jeunes. Elle affirme que "tout jeune se voit reconnaître, avant sa sortie du système éducatif et quel que soit le niveau d'enseignement atteint, un droit à une formation professionnelle, dispensée soit dans le cadre de l'enseignement professionnel, soit dans le cadre des formations d'insertion, soit dans le cadre de formations spécifiques que définiront les plans régionaux" (Liaisons sociales, 1994).

L'évolution de l'apprentissage s'inscrit dans la même volonté de favoriser la formation et l'insertion professionnelle des jeunes. Depuis 1971, plusieurs mesures cherchent à développer ce mode de formation. La loi n° 87-572 du 23 juillet 1987 modifiant le titre premier du code du Travail et relative à l'apprentissage, réaffirme son appartenance à la formation initiale et propose un ensemble de mesures pour en diversifier l'usage. L'une des principales mesures est l'ouverture de l'apprentissage comme mode de formation à l'ensemble des diplômés de l'enseignement professionnel et technologique, et non plus à la seule préparation du CAP. Les autres mesures visent à élargir le champ des entreprises susceptibles d'être concernées par ce type de contrat, à simplifier les procédures, de manière à encourager les entreprises à embaucher et à alléger leurs charges, de confirmer le rôle des régions (voir Liaisons sociales, 1987). Plus récemment, la loi quinquennale précédemment citée permet l'ouverture de sections d'apprentissage dans les établissements d'enseignement professionnel, rapprochant ainsi les deux voies d'accès aux diplômes, qui étaient préalablement totalement indépendantes.

### *2.1.2. Formation professionnelle continue*

#### *a- Les lois sur la FPC*

Bien que certaines dispositions juridiques actuelles proviennent des années cinquante ou soixante, il est légitime de considérer que le texte fondateur du système français de FPC est la loi de juillet 1971. Depuis cette date, de nombreuses autres dispositions juridiques ont été prises, venant préciser, développer ou infléchir les règles de base posées en 1971.

De manière schématique, la chronologie des principales lois est la suivante :

- En 1971, la FPC est posée comme un enjeu national auquel concourent les pouvoirs publics et les partenaires sociaux. Sont notamment introduits le droit à la formation continue (au travers du congé individuel de formation) et le principe de l'obligation de financement minimal des formations par l'employeur.

- En 1983, les lois de décentralisation confèrent aux régions une compétence de droit commun pour la FPC et l'apprentissage ; l'État conservant des compétences vis-à-vis des publics les plus défavorisés (jeunes, chômeurs de longue durée) dans le cadre des politiques de branche.

- En 1984, les formations en alternance sont mises en place. Elles sont destinées aux jeunes sortis du système éducatif sans formation adaptée. Par ailleurs, est institué un système de financement du congé individuel de formation au travers d'une contribution obligatoire versée par les employeurs à des organismes de gestion paritaire.

- En 1989 et 1990, la loi énonce le droit à la qualification et la possibilité qui doit être offerte aux actifs sans qualification reconnue de suivre une formation continue financée par les pouvoirs publics.

- En 1991, l'obligation plancher pesant sur les employeurs est portée à 1,5 % de la masse salariale à compter de 1993 pour les entreprises d'au moins de 10 salariés. Elle est, de plus, étendue aux entreprises de moins de 10 salariés et aux travailleurs non salariés.

- En 1993, les compétences des régions, concernant la formation professionnelle des jeunes, sont renforcées. Désormais, mais de manière progressive (jusqu'en 1998), l'État confie aux régions la responsabilité des formations en direction des jeunes sortis du système éducatif sans formation professionnelle ou dont la formation est inadaptée aux exigences du marché du travail.

#### *b- Les obligations financières pesant sur l'employeur*

Elles constituent une caractéristique centrale du cadre juridique français. Toute entreprise, quelle que soit sa forme juridique et son activité est assujettie à une obligation de financement minimal de la FPC. Cette obligation incombe également aux entreprises publiques et aux établissements publics à caractère industriel et commercial. Introduite par la loi de juillet 1971, mais initialement limitée aux entreprises d'au moins 10 salariés et fixée au seuil de 0,8 % de la masse salariale, elle s'est depuis sensiblement étendue et accrue.

Depuis 1993, la participation des employeurs au titre de la FPC se compose de trois éléments distincts essentiels :

- ◆ le financement du plan de formation dont le contenu relève de la responsabilité de l'employeur (0,9 % de la masse salariale) ; il peut être versé à un organisme paritaire collecteur agréé - OPCA - (voir 2) ;
- ◆ le financement du congé individuel de formation dont les objectifs appartiennent aux individus (0,2 %) ; il est obligatoirement versé à un OPCA ;
- ◆ le financement des contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation (0,4 %) ; il est obligatoirement versé à un OPCA.

De plus, la loi du 31 décembre 1991 étend le principe de la participation obligatoire aux entreprises de moins de 10 salariés. Celles-ci doivent verser 0,25 % des salaires annuels (0,15 % au titre du plan de formation et 0,10 % au titre des formations en alternance) à des organismes paritaires (OPCA) afin de financer la formation continue de leurs salariés. Est également introduite une obligation de financement relative à la



formation continue des travailleurs indépendants, membres de professions libérales et des professions non salariées. Leur contribution est fixée à 0,15 % du montant annuel du plafond de la Sécurité sociale.

Enfin, le financement des congés de formation pour les salariés en contrat de travail à durée déterminée s'élève désormais à 1 % des rémunérations versées au titre de l'année civile en cours.

S'agissant des employeurs publics (État, collectivités locales et hôpitaux publics) des obligations analogues leur sont imposées. Elles sont en général d'application plus tardive et d'ampleur inégale : au maximum 3,2 % de la masse salariale pour la formation des agents de l'État depuis 1994 et 2,25 % pour les agents du secteur hospitalier depuis 1993. Dans le cas de la Fonction publique territoriale s'impose le principe de financement maximal de 1 % de la masse des rémunérations versé au Centre national de la Fonction publique territoriale qui définit et assure les actions de formation.

Pour le secteur public, il faut noter que l'obligation s'étend aux formations "d'adaptation à un premier emploi" qui concernent pour l'essentiel des jeunes entrant dans la Fonction publique par voie de concours, après leur scolarité ou leurs études universitaires. Ces actions, d'une durée souvent très longue et d'un coût important, relèvent à certains égards de la formation professionnelle initiale et devraient être mises de côté si l'on voulait parvenir à une comparaison rigoureuse des obligations pesant sur les employeurs de droit privé et de droit public.

La réglementation définit les formations imputables au titre de l'obligation financière. Elle privilégie les formations formelles et écarte les actions intégrées à la production qui ne visent pas des savoirs transférables hors du poste de travail. Elle comprend aussi les bilans de compétences.

## **2.2. Rôle des partenaires sociaux**

### *2.2.1. Dans le cadre de la formation initiale*

Les partenaires sociaux interviennent à trois moments : celui de la création ou de la modification des diplômes professionnels, celui de la formation et celui de l'évaluation.

La procédure de *création ou de modification des diplômes professionnels* est soumise à l'avis des commissions professionnelles consultatives (CPC). Il s'agit d'instances composées de représentants de quatre collèges - employeurs, administration salariés, personnes compétentes, - pour les différentes branches de l'activité économique. Employeurs et salariés se succèdent alternativement à la présidence et à la vice-présidence, l'administration assurant le secrétariat. On peut considérer que les commissions professionnelles consultatives des principales branches de l'activité industrielle sont actives, de même que celle du commerce : malgré la contrainte forte que constitue l'architecture du système éducatif, les débats y sont constructifs et cherchent à déboucher sur un consensus. En revanche, les

autres branches du tertiaire souffrent d'un déficit de représentation qui laisse au système éducatif la responsabilité des choix en matière d'offre de diplôme.

La *participation de l'entreprise à la formation* concernait exclusivement l'apprentissage jusqu'à la création du baccalauréat professionnel (1985). Ce dernier incluant des périodes de formation en milieu professionnel considérées comme des moments de formation à part entière, faisant l'objet d'une évaluation prise en compte lors de la délivrance du diplôme, a contribué à modifier les relations entre système éducatif et système productif au niveau du terrain. Ceci se traduit en particulier par la mise en place d'accords contractuels entre les établissements de formation et les entreprises, contrats permettant de définir les objectifs à atteindre et les rapports à établir entre les enseignants, les élèves et les tuteurs en entreprise. Cette forme d'alternance s'étend actuellement aux CAP et aux BEP.

Enfin lors de la passation de l'examen, la *décision de délivrance* du diplôme est prise par un jury constitué d'enseignants et de professionnels dont la représentation varie selon les diplômes. Le règlement du DUT prévoit la présence d'un ou de plusieurs représentants des milieux professionnels, celui du baccalauréat professionnel fixe la norme d'un tiers de représentants des professions, ceux du BEP et du CAP précisent que les jurys sont composés de professeurs et d'un nombre égal de patrons et d'ouvriers ou employés qualifiés de la profession et qu'ils sont présidés par un conseiller de l'enseignement technologique. En fait, selon les spécialités des diplômes concernés, la participation des professionnels respecte plus ou moins ces recommandations.

Il a été fait référence aux conseillers de l'enseignement technologique dont la création remonte à 1972, avec la mission "de liaison et d'information réciproque entre les branches d'activité professionnelle de leur compétence et les divers échelons de l'administration de l'Éducation nationale". Ces conseillers doivent exercer effectivement une activité professionnelle en qualité d'employeur, de salarié ou d'artisan, ou être des personnalités d'une compétence et d'une autorité reconnues. Dans la réalité, toutefois, les conseillers de l'enseignement technologique jouent un rôle très discret, en dehors de la présidence des jurys évoquée précédemment.

### 2.2.2. *Dans le cadre de la formation continue*

Le système de FPC se construit depuis plus d'une vingtaine d'années en France dans le cadre des règles de base définies par la loi de 1971. Ces règles, issues d'un dialogue entre partenaires sociaux au niveau interprofessionnel, définissent cependant plusieurs autres niveaux de concertation, que ce soit dans les branches professionnelles ou les entreprises.

#### *a- Le niveau interprofessionnel*

Le développement de l'appareillage législatif et réglementaire qui régit le système de FPC s'est presque toujours opéré selon une logique d'inscription dans la loi de règles largement inspirées du contenu d'accords signés par les partenaires sociaux. Ainsi, à l'origine de la loi de 1971 se trouve d'abord un événement sociopolitique majeur (le mouvement social de mai 1968) qui conduit les partenaires sociaux à se réunir pour discuter de la formation professionnelle. La négociation interprofessionnelle débouche

sur un accord entre la quasi totalité des partenaires sociaux en juillet 1970 et c'est sur la base du contenu de cet accord que l'État et le Parlement vont élaborer le dispositif législatif voté le 16 juillet 1971.

Cette ultime procédure permet d'étendre à l'ensemble des salariés français le bénéfice des dispositions de l'accord de 1970, à travers l'inscription du droit à la formation continue dans le droit du travail. Elle permet également à l'État de compléter le dispositif élaboré par les partenaires sociaux, en rajoutant ici ou là de nouvelles dispositions et en déclinant la loi au plan réglementaire.

Ce rappel historique est nécessaire pour comprendre la spécificité de la politique contractuelle au niveau interprofessionnel. Sans se substituer aux partenaires sociaux, l'État et le Parlement interviennent pour conforter le dialogue social, à travers la reconnaissance dans la loi des avancées majeures de la négociation collective. Lorsqu'on observe l'évolution des dispositions juridiques et réglementaires postérieures à la loi de 1971, on peut constater que les étapes marquantes de l'évolution du système de FPC (intervenues en particulier en 1984 et 1991) ont été conçues selon le même processus.

En aval de ces étapes de construction juridique, la participation des partenaires sociaux à la conduite de la politique nationale de formation professionnelle s'effectue au sein de différentes instances nationales tripartites (État, patronat, syndicats et salariés) ou quadripartites (les régions s'ajoutant alors aux acteurs précédents). Ces instances sont, pour certaines, très actives. Elles élaborent les textes réglementaires, débattent de l'intervention de l'État dans le champ de la FPC, des financements qui y sont assortis et de la mise en cohérence des politiques régionales.

#### *b- Le niveau des branches professionnelles*

Ce niveau constitue un deuxième registre important de développement des relations contractuelles entre employeurs et salariés. Mais, alors qu'au niveau précédent le dialogue social se trouve essentiellement orienté vers l'élaboration ou la modification de normes juridiques, il comporte ici une dimension importante de gestion que nous examinons plus loin (voir point *d*).

La formation professionnelle et l'apprentissage représentent le second thème de négociation collective après celui des rémunérations et se sont développés au cours des dernières années<sup>7</sup>. Les négociations et accords ont notamment porté depuis 1994 sur la mise en place du nouveau système de gestion paritaire des fonds de la formation professionnelle dans les branches (voir plus loin), sur la contribution financière des entreprises qui s'y rapporte, sur le développement de l'apprentissage et des contrats d'insertion en alternance, ou encore sur la mise au point de certificats de qualification professionnelle de branche (CQP).

#### *c- Le niveau de l'entreprise*

Ce troisième niveau, comme le précédent, mais sous des formes différentes, porte à la fois sur la négociation de règles sur la formation et sur une dimension gestionnaire.

---

<sup>7</sup> Sur 939 avenants des accords professionnels et des conventions collectives, 114 concernent la formation professionnelle en 1995 - (source : bilan de la négociation collective - ministère du Travail, 1996)

♦ ***La négociation d'entreprise sur la formation professionnelle***

Au niveau de l'entreprise, les accords collectifs sur la formation sont relativement moins fréquents qu'à l'échelon de la branche. Les thèmes relatifs aux rémunérations, au travail, à l'emploi, aux classifications ou aux droits syndicaux sont beaucoup plus répandus<sup>8</sup>. Néanmoins, la formation professionnelle tend à jouer un rôle croissant dans la négociation collective car elle apparaît comme un élément indissociable de la gestion de l'emploi et comme un outil majeur de développement des compétences et de construction des trajectoires professionnelles.

Plus de 60 % des accords sont signés dans des entreprises industrielles et près de la moitié dans des entreprises de grande taille (de plus de 500 salariés).

♦ ***La concertation autour du plan de formation***

Si l'employeur reste libre de l'affectation des ressources qu'il entend consacrer à la formation de ses salariés, en contrepartie, la loi lui impose des normes relativement strictes en matière d'information et de consultation des représentants du personnel. Ainsi, dans les entreprises de plus de 50 salariés, le comité d'entreprise doit obligatoirement donner son avis sur l'exécution du plan de formation de l'année précédente et sur le projet de plan pour l'année à venir. A partir du seuil de 200 salariés, une commission formation doit être constituée.

Dans le cas particulier où un changement important affecte les perspectives de développement de l'entreprise, l'employeur est tenu d'organiser une consultation pour discuter des orientations en matière de formation professionnelle susceptibles d'être choisies dans un tel contexte.

De façon générale, si l'accord des représentants des salariés ne constitue pas un préalable à la mise en œuvre de la FPC dans l'entreprise, il apparaît le plus souvent comme un objectif que l'employeur cherche à atteindre afin de donner à la consultation une portée réelle. Il arrive même que s'engage une véritable négociation débouchant sur un accord en bonne et due forme portant sur la mise en œuvre de la formation en fonction du contexte particulier de l'entreprise.

*d- La gestion des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)*

Ces organismes sont en charge de la collecte auprès des entreprises des cotisations qui sont dues au titre de la formation continue :

- 0,2 % de la masse salariale consacré au congé individuel de formation versé par les seules entreprises d'au moins 10 salariés ;

- 0,4 % destiné aux contrats d'insertion en alternance (0,1 % pour les entreprises de moins de 10 salariés) ;

- 0,9 % pour le plan de formation (0,15 % pour les entreprises de moins de 10 salariés).

---

<sup>8</sup> En 1995, 205 accords concernent la formation professionnelle, soit 2,4 % des accords.

Le premier type de ressources est obligatoirement versé aux OPCA. En revanche, celles relatives au plan de formation peuvent faire l'objet d'une gestion directe et exclusive par les entreprises d'au moins 10 salariés (c'est le cas le plus répandu dans les grandes firmes).

Les OPCA gèrent pour le compte des entreprises adhérentes les ressources qui leur sont confiées et jouent un rôle de conseil et d'information auprès des employeurs. Institué par la loi de 1971, le principe de gestion paritaire a été élargi au fil du temps. En outre, la loi quinquennale de 1993 et les négociations interprofessionnelles et professionnelles récentes ont profondément modifié le paysage des organismes paritaires. Afin d'assurer une plus grande transparence et efficacité du dispositif, État et partenaires sociaux ont notamment mis en application les règles suivantes :

- ♦ réduction drastique du nombre d'organismes (une centaine désormais au lieu de 255) par fixation d'un plancher de collecte à 100 millions de francs pour les organismes professionnels ;
- ♦ maintien d'un organisme par branche et création d'un organisme par région pour la gestion de l'alternance et du plan de formation ;
- ♦ maintien d'organismes régionaux pour la gestion du congé individuel.

Bien qu'il soit aujourd'hui trop tôt pour évaluer les effets de la réforme, on peut d'ores et déjà souligner l'importance des enjeux du nouveau système.

Ils portent sur l'extension du paritarisme dans certaines branches qui n'y avaient pas eu recours jusqu'ici et sur la capacité des appareils syndicaux à développer leur expertise au plan régional, champ où ils étaient traditionnellement peu présents.

Ils s'attachent aussi à l'amélioration du service rendu aux entreprises et notamment aux PME pour lesquelles un appui extérieur au plan du conseil et du financement est nécessaire pour déclencher et organiser la formation continue.

Enfin, le nouveau dispositif doit faire la preuve d'une gestion plus active et transparente des sommes importantes qui lui sont confiées par les entreprises (13 milliards de francs environ, soit 30 % du financement global dégagé par les employeurs).

### **3. INVESTISSEMENTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

#### **3.1. La formation professionnelle initiale**

##### *3.1.1. Investissements totaux et sources d'investissements*

Les informations disponibles permettent difficilement de répondre à cette question, dans la mesure où les données disponibles ne distinguent pas la formation professionnelle en tant que telle. L'ensemble des tableaux suivants, extraits de *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation* (DEP, 1996), tente de fournir les éléments les plus proches de la demande. On notera que l'apprentissage y fait l'objet d'un traitement particulier, compte tenu de sa spécificité.

Il faut noter que la période récente se caractérise par des mesures de décentralisation reportant sur les collectivités territoriales des financements préalablement pris en charge par le ministère.

### Dépenses intérieure d'éducation par unité de financement en 1995 (France métropolitaine)

<i>En millions de francs</i>	Éducation nationale	Autres ministères	Collectivités territoriales	Autres administrations	Entreprises	Ménages	Total
Établissement de type scolaire							
<i>du premier degré</i>	72 503	-	45 692	-	33	1 520	119 748
<i>du second degré</i>	141 029	9 193	31 654	271	1 937	4 639	188 723
<i>d'enseignement supérieur</i>	51 000	7 344	4 144	1 879	3 219	6 810	74 396
<i>d'enseignement artistique</i>	-	944	4 933	-	11	49	5 937
<i>d'apprentissage</i>	18	29	3 861	99	2 035	157	6 199
Enseignement de type extra-scolaire	3 631	23 039	5 017	1 324	22 735	8 739	64 485
<b>Total activités d'enseignement</b>	<b>268 181</b>	<b>40 549</b>	<b>95 301</b>	<b>3 573</b>	<b>29 970</b>	<b>21 914</b>	459 488
Activités annexes	24 390	2 343	12 196	143	167	19 789	59 028
Achats de biens et services liés	826	1	11 324	0	0	19 978	32 129
Rémunération du personnel	12 091	-	-	-	-	-	12 091
<b>Total dépense intérieure d'éducation</b>	<b>305 488</b>	<b>42 893</b>	<b>118 821</b>	<b>3 716</b>	<b>30 137</b>	<b>61 681</b>	562 736

Évaluation provisoire : dépenses totales (courantes + capital) des financeurs finaux.  
Source : DEP, 1996.

### Coût moyen de l'éducation par élève en 1995

	Effectif (milliers)	Dépense totale (milliards de francs)	<i>Dépense moyenne par élève</i> (milliers de francs)
<i>Enseignement préélémentaire</i>	2 520,9	54,1	<b>21,5</b>
<i>Enseignement élémentaire</i>	3 946,8	87,9	<b>22,3</b>
<i>Second degré premier cycle</i>	3 298	123,6	<b>37,5</b>
<i>Second degré second cycle général</i>	1 099,4	49,3	<b>44,9</b>
<i>Second degré second cycle technologique</i>	444,1	25,2	<b>56,7</b>
<i>Second degré second cycle professionnel</i>	765,5	40,2	<b>52,5</b>
<i>STS - CPGE</i>	289,3	18,4	<b>63,5</b>
<i>Universités (hors IUT et ingénieurs)</i>	1 325,7	44,5	<b>33,5</b>
<i>IUT</i>	100,8	5,3	<b>52,6</b>
<i>Formations d'ingénieurs</i>	26,3	2	<b>75,8</b>

Source : DEP, 1996.

**La répartition des dépenses de l'apprentissage  
(CFA et CPA annexées) en 1994 selon le type d'organisme  
(hors restauration et hébergement)**

<i>en pourcentage</i>	<b>Part des dépenses</b>
Organismes privés	<b>59,7</b>
Organismes parapublics	<b>35,1</b>
Organismes publics	<b>5,2</b>
France métropolitaine	<b>100</b>

Source : DEP.

*3.1.2. Incitations financières pour les investissements dans la formation professionnelle initiale par les entreprises*

Ce genre de pratiques n'existe pas. Le système français se caractérise en effet par sa dimension réglementaire, si bien que les financements des entreprises - par exemple sous forme de la taxe d'apprentissage - sont de l'ordre de l'obligation, non de l'incitation.

Il faut toutefois noter que les employeurs d'apprentis ont droit à une indemnité compensatrice forfaitaire selon les principes présentés ci-dessous (extrait de liaisons sociales n° 12193 - 11 juin 1996).

Ce décret institue une **indemnité compensatrice forfaitaire versée par l'État aux employeurs d'apprentis** et se substitue à l'ensemble des aides et exonérations liées à l'embauche d'apprentis.

Il prévoit que les contrats d'apprentissage ayant fait l'objet de l'enregistrement par l'administration ouvrent droit à une indemnité compensatrice forfaitaire composée :

- ♦ **D'un versement au titre de l'aide à l'embauche d'apprentis**, intervenant à l'issue des deux premiers mois de l'apprentissage lorsque l'embauche est confirmée ; ce versement est effectué à l'employeur signataire du contrat d'apprentissage.
- ♦ **D'une indemnité de soutien à l'effort de formation réalisé par l'employeur.** Cette indemnité est attribuée sous la forme de versements effectués à l'issue de chaque année du cycle de formation à l'employeur de l'apprenti à la date de fin de ce cycle.

Les contrats d'apprentissage dont la durée est inférieure au minimum prévu (un an à trois ans, selon le cas) n'ouvrent pas droit à l'indemnité compensatrice forfaitaire. Les contrats d'apprentissage prolongés en cas d'échec à l'examen ne donnent pas lieu à l'attribution du versement au titre de l'aide à l'embauche.

Le montant des versements est fixé par le tableau ci-après :

Age de l'apprenti à la date de signature du contrat d'apprentissage	Moins de 18 ans	18 ans et plus
Montant du versement au titre du <b>soutien à l'embauche</b>	6 000 F	6 000 F
Montant des versements au titre du <b>soutien à l'effort de formation</b> (chaque année)	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 10 000 F (12 000 F pour les DOM)</li> <li>· Majoration de 50 F par heure de formation au-delà de 600 heures, dans la limite de 200 heures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 12 000 F (14 000 F pour les DOM)</li> <li>· Majoration de 50 F par heure de formation au-delà de 600 heures, dans la limite de 200 heures</li> </ul>

### 3.1.3. Incitations financières à destination des individus : les bourses versées aux étudiants

En 1994-1995, 264 000 élèves du second cycle professionnel, soit près de quatre sur dix, sont boursiers et le montant moyen de leur bourse est d'environ 2 300 francs. Il s'agit donc du groupe qui bénéficie du plus fort soutien financier, puisque le taux de boursiers est inférieur à trois sur dix dans l'enseignement technologique et à deux sur dix dans l'enseignement général, avec des montants respectifs de 2 250 et 1 730 francs.

Pour l'enseignement supérieur court, plus d'un élève sur trois préparant un BTS ou un DUT bénéficie d'une aide financière, alors que cette proportion est légèrement inférieure à un sur cinq à l'université. Les données disponibles ne permettent pas de comparer les montants.

## 3.2. La formation professionnelle continue

### 3.2.1. Investissements totaux et sources d'investissements

#### a- Données globales

La dépense totale consacrée uniquement à la formation professionnelle continue (hors jeunes et formations en alternance) par l'État, les entreprises, les collectivités territoriales, l'UNEDIC et les ménages a atteint 110 milliards de francs en 1994 (1,48 % du PIB), passant légèrement en dessous de son niveau de 1993 (- 0,6 % en volume).



### Les financeurs finaux de la FPC en 1994

	Dépense de FPC (en millions de francs)	%
<b>Administrations publiques (total)</b>	<b>58 341</b>	<b>53,2</b>
· État	50 610	46,1
· Collectivités locales	4 378	4,0
· Autres	3 353	3,1
<b>UNEDIC (système d'assurance chômage)</b>	<b>7 663</b>	<b>7,0</b>
<b>Entreprises</b>	<b>42 152</b>	<b>38,4</b>
<b>Ménages</b>	<b>1 540</b>	<b>1,4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>109 696</b>	<b>100,0</b>

Source : ministère du Travail - compte économique de la formation continue

- ♦ En se limitant au champ de la formation continue, la répartition de la dépense totale met en évidence les poids dominants de l'État - qui demeure le financeur principal de la formation professionnelle avec plus de 46,1 % des dépenses - et des entreprises avec 38,4 %. La dépense de formation continue des entreprises a poursuivi sa croissance au rythme de la masse salariale. En effet, bien que le taux de participation financière des employeurs de 10 salariés et plus stagne à 3,3 % de la masse salariale, les dépenses de formation des entreprises augmentent, suivant la progression des salaires (+ 2 % entre 1993 et 1994) et suite à l'extension du champ de l'obligation légale aux entreprises de moins de 10 salariés (+ 1 %).
- ♦ Inversement, la participation des ménages (bien que probablement sous-évaluée) reste marginale (1,4 %) : phénomène indissociable de la forte implication des employeurs et des pouvoirs publics dans le système français de FPC.
- ♦ En termes d'activités financées, les données du compte économique montrent l'importance accordée aujourd'hui à la formation des chômeurs qui, en raison de la durée élevée des formations dont ils bénéficient, représentent 25 % du financement global. Cependant, le volet majeur est logiquement constitué par la formation des actifs occupés (68 %), le reste de la dépense intérieure (7 %) étant consacrée à des activités connexes à la formation (gestion de la formation, transport des stagiaires, conseil en formation, information sur la formation).

## Les activités de la FPC en 1994

	<b>Dépenses de FPC (en millions de francs)</b>	<b>%</b>
<b>Formation des actifs occupés (total)</b>	<b>74 913</b>	<b>68,3</b>
· Salariés d'entreprises	45 235	41,2
· Agents de l'État	24 546	22,4
· Autres actifs	5 132	4,7
<b>Formation des chômeurs</b>	<b>27 144</b>	<b>24,7</b>
<b>Activités annexes</b>	<b>7 639</b>	<b>7,0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>109 696</b>	<b>100,0</b>

Source : ministère du Travail - compte économique de la FPC

### *b- Le financement des activités de formation professionnelle*

- ◆ Les activités de la formation continue font l'objet d'un financement assez peu diversifié. Chacune d'entre elles se trouve prise en charge par un financeur dominant.
- Ainsi, la formation des salariés est financée à 85 % par les entreprises. Le solde est réparti entre les ménages (2 %) et les pouvoirs publics (13 %). De plus, l'intervention de ces derniers porte principalement sur la formation des agents du secteur public hospitalier.

Quant aux aides de l'État apportées aux employeurs pour la formation de leurs salariés (engagements de développement de la formation, conventions du Fonds national de l'emploi), bien que n'étant pas inscrites dans le financement de l'État mais dans celui des entreprises (puisque considérées comme transfert entre agents économiques), elles ne pèsent que marginalement : 1,7 milliard de francs en 1994 sur 42,1 milliards consacrés à la formation continue dans les entreprises.

L'État assure pour sa part le financement de la formation de ses propres agents.

Enfin, il faut noter la place centrale de l'État et des régions dans le financement de diverses formations (non exclusivement destinées aux actifs occupés) dont l'inspiration relève souvent d'un objectif de promotion sociale. Y participe la "formation post-scolaire" suivie par des adultes engagés dans la vie active mais inscrits dans des cursus universitaires destinés en principe aux étudiants en

formation initiale (ce phénomène est particulièrement fréquent dans les formations littéraires ou juridiques). Cette dimension "cachée" de la formation continue n'est encore que peu reconnue par le système d'enseignement supérieur mais porte sur une fraction importante des effectifs d'étudiants dans certaines filières (sciences humaines, droit, économie).

- La formation des demandeurs d'emploi est financée massivement par les pouvoirs publics et l'État en particulier (72,7 % au total).

L'UNEDIC, organisme paritaire gestionnaire du système d'assurance chômage, joue un rôle grandissant depuis quelques années dans ce domaine, au travers des conventions de conversion signées avec les entreprises (visant le reclassement des salariés licenciés) et de l'allocation formation reclassement (versée aux demandeurs d'emplois s'engageant dans un stage de formation). Son poids (27,1 %) intègre toutefois les transferts opérés à son profit par les employeurs et l'État et illustre clairement sa fonction de gestionnaire de dispositifs destinés aux chômeurs en formation.

#### Financement des activités de formation en 1994 (en %)

	Salariés d'entreprises	Agents de l'État	Autres actifs occupés	Total actifs occupés	Chômeurs
Administrations publiques	12,9	100,0	93,2	46,9	72,7
UNEDIC	-	-	-	-	27,1
Entreprises	84,9	-	1,3	51,4	0,2
Ménages	2,2	-	5,5	1,7	-
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Source : ministère du Travail - compte économique de la formation continue

#### *c- Le financement des producteurs de formation<sup>9</sup>*

Les producteurs de formation ont reçu 62,8 milliards de francs en 1994 soit une quasi stagnation en volume par rapport à 1993. Le secteur public et le secteur privé de formation se partagent de manière sensiblement égale les financements annuels. Les financements proviennent pour les trois quarts de l'État et des entreprises, mais la part dans le financement des organismes collecteurs augmente régulièrement.

Du côté des producteurs publics, les "segments" majeurs de l'appareil de formation sont :

- Les centres internes (19,8 %) en charge de la formation des agents de l'État.
- Les établissements du ministère de l'Éducation nationale (15,5 %).

<sup>9</sup> Le champ porte ici sur la FPC au sens large incluant l'apprentissage et les actions en direction des jeunes récemment sortis du système éducatif. Il est donc plus large que celui retenu aux points a) et b) précédents. En outre, il intègre les activités des centres internes des entreprises et des administrations non retenus dans l'analyse de l'offre en 4.2.

- L'AFPA (7,3 %), dont la majeure partie des ressources provient du budget du ministère du Travail et qui se consacre très largement à la formation qualifiante des demandeurs d'emploi.

En ce qui concerne les producteurs privés, ils se partagent en trois sous-ensembles inégaux :

- Les organismes à but lucratif ou non lucratif (associations), dont les caractéristiques sont très différenciées puisque ce groupe rassemble aussi bien les organismes liés aux entreprises (ASFO notamment), c'est-à-dire, ceux qui interviennent dans un cadre essentiellement marchand et ceux qui, souvent liés à la sphère de l'action sociale interviennent massivement en direction des publics en difficulté d'insertion ou de réinsertion des jeunes chômeurs, etc. Ils représentent globalement près de 30,8 %.
- Les centres de formation internes aux entreprises (14,8 %) qui interviennent hors de la sphère des échanges marchands et se concentrent sur la formation des salariés des firmes où ils sont situés.
- Les organismes de formation émanant des chambres consulaires (2,6 %) : chambres de commerce et d'industrie, chambres d'agriculture et chambre des métiers. Bien que dépendant d'institutions de statut public, les organismes de formation en question ont une logique de positionnement sur le marché de la formation généralement tournée vers le monde des entreprises et la formation des salariés.

Globalement, le financement capté par l'ensemble des centres internes à l'administration et aux entreprises s'élève à 34,6 %.

La formation des actifs occupés est réalisée par trois groupes majeurs d'organismes :

- Les centres internes aux administrations et aux entreprises (51 %).
- Les organismes privés à but lucratif ou non lucratif (31 %).
- Les établissements de l'Éducation nationale (17 %) (notamment à travers le réseau des GRETA).

## Les producteurs de formation professionnelle en 1994 (en millions de francs)

	Actifs occupés	Contrats de formation en alternance	Chômeurs et stages jeunes	Total	%
Éducation nationale (total) :	<b>7 143</b>	<b>552</b>	<b>2 044</b>	<b>9 739</b>	<b>15,5</b>
· Secondaire	1 055	454	1 728	3 237	33,3
· Supérieur	5 603	98	233	5 934	60,9
· CNAM et CNED	485	-	83	568	5,8
Autres ministères formateurs	<b>231</b>	<b>32</b>	<b>284</b>	<b>547</b>	<b>0,9</b>
AFPA	<b>202</b>	<b>33</b>	<b>4 330</b>	<b>4 565</b>	<b>7,3</b>
Organismes dépendant des chambres consulaires	<b>772</b>	<b>325</b>	<b>526</b>	<b>1 623</b>	<b>2,6</b>
CFA		<b>5 226</b>	<b>26</b>	<b>5 252</b>	<b>8,4</b>
Autres producteurs privés	<b>12 123</b>	<b>1 724</b>	<b>5 461</b>	<b>19 308</b>	<b>30,8</b>
<b>Sous Total</b>	<b>20 471</b>	<b>7 892</b>	<b>12 671</b>	<b>41 034</b>	<b>65,4</b>
Centres internes	<b>21 151</b>	<b>397</b>	<b>182</b>	<b>21 730</b>	<b>34,6</b>
· des administrations publiques	12 336	-	78	12 414	
· des entreprises	8 815	397	104	9 316	
<b>TOTAL</b>	<b>41 622</b>	<b>8 289</b>	<b>12 853</b>	<b>62 764</b>	<b>100,0</b>

Source : ministère du Travail - compte économique de la formation continue.

La formation des chômeurs se caractérise par une structure d'opérateurs très différente :

- L'appareil privé de formation vient au premier rang (42 %) bien que les organismes opérant dans le champ de la formation des demandeurs d'emploi ne soient généralement pas les mêmes que ceux, de statut privé, spécialisés dans la formation des salariés.
- L'AFPA tient également une place notable (34 %) avec ses formations longues qualifiantes et ses interventions dans le cadre des programmes publics de formation des chômeurs et des jeunes.
- L'Éducation nationale joue un rôle plus modeste (16 % pour l'ensemble des publics) notamment dans le cadre de la formation des chômeurs, malgré la forte implication de son réseau des GRETA.

### *3.2.2. Les incitations financières pour les investissements dans la FPC par les entreprises*

Le principe des incitations financières de l'État aux entreprises en matière de FPC n'est pas nouveau dans le système français, puisqu'il a été énoncé dès le milieu des années soixante. Cette action d'incitation des pouvoirs publics s'est développée pendant de nombreuses années dans le cadre d'une politique plus globale d'accompagnement des reconversions industrielles. Initialement, le principal outil d'intervention est le Fonds national de l'emploi (FNE), créé en 1963. Celui-ci est constitué par un ensemble de crédits publics, qui peuvent être mobilisés en direction des entreprises lorsque celles-ci sont confrontées à des problèmes ponctuels de gestion de l'emploi et de formation de leurs salariés, liés à une restructuration de leur activité économique. Parmi les aides proposées, un certain nombre concernent directement la FPC des salariés. Elles visent à permettre soit leur reclassement externe à l'entreprise, soit leur adaptation professionnelle à des emplois nouveaux ou en profonde transformation. En 1994, elles ont concerné 43 470 salariés pour une dépense de l'État de 286 millions de francs.

Tout en étant largement utilisé par les entreprises, ce type d'aide apparaît cependant marqué très fortement par sa mission première, à savoir la fourniture par l'État d'une réponse rapide à des cas d'urgence, afin d'amortir le choc d'une restructuration brutale du tissu économique. Aussi, tout en continuant à inciter les entreprises à intégrer la formation des salariés comme élément important de leurs politiques de reconversion, l'État va tenter d'orienter sa stratégie d'action dans de nouvelles directions à partir du milieu des années quatre-vingts. Deux dispositions d'inspiration assez différentes caractérisent cette volonté d'évolution de la politique publique.

#### *a- Le Crédit d'impôt formation*

Le crédit d'impôt formation, lancé en 1989, constitue une aide publique aux entreprises dans le domaine de la FPC, dont le montant est déterminé en fonction de l'évolution du taux de participation financière des entreprises à la formation continue. Il repose plus précisément sur le principe d'accorder une réduction d'impôt aux entreprises qui accroissent leurs dépenses de formation d'une année sur l'autre. Le caractère automatique et fondé sur des bases strictement financières de l'aide est cependant couplé depuis 1991 à un certain nombre d'incitations qui contribuent à caler cette mesure sur les orientations prioritaires de l'État en matière de gestion du système de FPC. A travers une procédure de majoration des dépenses de formation, sont ainsi désignées comme cibles principales les formations destinées aux salariés âgés de plus de 45 ans et/ou occupant les emplois les moins qualifiés.

En 1994, plus de 93 500 entreprises ont déposé une déclaration au titre de cette mesure (plus de la moitié étant des entreprises de moins de 10 salariés). Le montant du crédit d'impôt s'est élevé cette même année à 586 millions.

#### *b- Les engagements de développement de la formation (EDDF)*

Au regard de la mesure précédente, le dispositif des engagements de développement de la formation, créé par la loi de 1984, place l'action incitatrice de l'État sur un

registre tout à fait différent. En effet, l'aide des pouvoirs publics s'inscrit ici dans le cadre du développement de la politique contractuelle. Plus précisément, cette mesure vise à inciter les entreprises ou les branches professionnelles à articuler leur politique de FPC avec leurs stratégies de modernisation technique et économique, en respectant une procédure de concertation spécifique avec les partenaires sociaux.

En 1994, les EDDF se sont inscrits dans le cadre de 265 accords dont 6 accords bilatéraux État-entreprises et 259 accords collectifs (concernant des branches, des organisations interprofessionnelles ou des regroupements d'entreprises sur une base géographique). L'ensemble de ces accords a contribué à la formation de 182 000 salariés, et représenté un coût de 273 millions de francs pour l'État.

En reprenant l'analyse développée par une équipe du Céreq ayant réalisé une opération d'évaluation sur ce dispositif (Gérard et *alii*, 1993), on peut détailler les quatre dimensions principales qui conditionnent l'octroi d'une aide financière à une entreprise de la part des services de l'État, et les motifs qui les inspirent :

- L'entreprise doit s'engager à réaliser un plan de formation pluriannuel. Cette contrainte vise à l'obliger à réaliser un effort de programmation de la formation à moyen terme, afin de gommer le caractère souvent trop ponctuel d'un plan de formation conçu habituellement sur une base annuelle.

- L'engagement de l'entreprise doit se traduire par l'augmentation effective de ses dépenses de formation par rapport à la tendance des années antérieures. Cette augmentation doit être principalement assurée par l'entreprise, même si l'aide de l'État y contribue en partie. Le but est ici d'assurer une mobilisation de moyens significative pour la politique de FPC.

- Le projet de formation doit être articulé à la stratégie globale de développement de l'entreprise. L'objectif est ici d'aboutir à terme à une réflexion conjointe autour des problèmes de formation, d'organisation du travail, d'évolution technico-économique et de gestion des emplois et des compétences. Au niveau du contenu des formations, cette exigence peut conduire à la définition de formes pédagogiques innovantes qui valorisent en particulier les formations intégrées aux processus de production.

- La mise en œuvre du dispositif fait l'objet d'un suivi attentif de la part des pouvoirs publics. A cet effet, le dispositif est assorti d'un comité de pilotage qui est chargé d'observer et d'apprécier les modalités de gestion du projet de formation élaboré par l'entreprise. Cette dernière exigence vise à exclure les aides qui prendraient la forme d'une simple facilité financière accordée à l'entreprise.

Ayant été développée depuis bientôt une dizaine d'années, cette procédure des EDDF a fait l'objet de plusieurs modifications. L'une des principales consiste à systématiser la procédure des accords collectifs. Par cette voie, l'État vise à accroître la responsabilité des organisations professionnelles ou interprofessionnelles en matière de promotion de politiques de formation innovantes.

### *3.2.3. Les incitations financières pour les investissements dans la FPC par les individus*

L'une des caractéristiques de base du système français de FPC tel qu'il a été structuré par la loi de 1971 a consisté à reconnaître et à formaliser un droit individuel au congé de formation. Cependant, la relative sous-utilisation de ce droit par les salariés va amener les partenaires sociaux à réfléchir à de nouveaux modes d'incitation. Le début des années quatre-vingt-dix va ainsi être marqué par l'émergence de trois nouvelles dispositions qui, chacune à leur manière, visent à renouveler le rapport de l'individu à la FPC.

#### *a- Les bilans de compétences*

La reconnaissance du droit de chaque travailleur (en activité ou au chômage) à bénéficier d'un bilan de ses compétences correspond à la volonté des partenaires sociaux et de l'État d'intégrer toute formation continue dans le cadre d'un projet individuel précis. Ce droit s'inscrit donc en amont du droit à la formation. Sur un plan plus concret, il consiste à offrir à toute personne présente sur le marché du travail la possibilité de réaliser une action volontaire de bilan de ses compétences, dans un cadre autonome et fondé sur le respect de règles déontologiques strictes.

Concernant plus précisément les salariés en entreprise, ce droit s'exerce à travers la mise en œuvre des règles suivantes :

- Tout salarié qui en fait la demande peut obtenir un congé correspondant à une durée maximale de 24 heures de temps de travail pour procéder à l'analyse de ses compétences en vue de définir un projet professionnel ou de formation. Ce droit au congé est assorti de conditions d'ancienneté spécifiques.

- Le bilan de compétences est réalisé par des prestataires, qui doivent proposer au salarié une démarche en trois phases. La phase préliminaire porte sur l'identification des besoins du bénéficiaire en matière de bilan de ses activités. Elle est suivie d'une phase d'investigation qui consiste à déterminer les possibilités d'évolution professionnelle future, à travers diverses méthodes d'évaluation des compétences et aptitudes acquises. Enfin, la phase de conclusion consiste à présenter à la personne concernée les résultats de l'investigation, en terme de projet professionnel.

- Des conditions très strictes sont posées en matière de restitution et de conservation des résultats issus du bilan. Ceux-ci sont adressés seulement à la personne ayant bénéficié du bilan, la diffusion à d'autres personnes nécessitant son accord préalable.

#### *b- Le crédit formation individualisé pour les salariés et les demandeurs d'emploi : application du droit à l'obtention d'une qualification professionnelle reconnue*

L'objectif de faire accéder à la qualification des jeunes sortis du système éducatif sans diplôme s'est traduit à partir de 1989 par la mise en place du système de crédit formation individualisé (CFI) en faveur des jeunes et par la loi de 1990 instituant le droit à la qualification. Rappelons brièvement que ce système repose sur l'aide



apportée par les pouvoirs publics à la définition d'un itinéraire de formation adapté et personnalisé en fonction des caractéristiques de chaque individu. La construction de ce parcours se réalise par la concertation entre les différents partenaires publics et privés de l'emploi et de la formation sur une zone géographique donnée, qui doit favoriser l'articulation des étapes nécessaires à l'obtention d'une qualification professionnelle de niveau V (accueil, orientation, formation, validation des acquis).

C'est précisément cet objectif de base du CFI en faveur des jeunes qui va servir de fondement à l'extension de cette formule à l'ensemble des salariés adultes et des demandeurs d'emploi. Le principe reste rigoureusement identique : il s'agit de donner le droit à toute personne dépourvue d'un diplôme de formation professionnelle de base (CAP ou BEP) de bénéficier des moyens nécessaires pour l'obtenir. Pour exercer ce droit, le salarié peut demander l'élaboration d'un projet personnalisé de parcours de formation. Il bénéficie alors d'une prise en charge du coût de la formation nécessaire pour atteindre l'objectif fixé. Concrètement, le crédit-formation est accessible aux salariés bénéficiaires du congé individuel de formation, ainsi qu'aux demandeurs d'emploi adultes régulièrement inscrits à l'ANPE. Il a concerné près de 3 000 personnes en 1994.

#### *c- Le co-investissement formation*

D'un usage peu répandu, la formule du co-investissement formation n'a été codifiée que récemment dans les textes puisque son officialisation n'est effective que depuis l'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991 et la loi du 31 décembre 1991. Cette formule vise à délimiter les conditions dans lesquelles une entreprise peut demander à un salarié d'investir personnellement dans une action faisant partie du plan de formation. La loi stipule à ce sujet que les formations concernées doivent nécessairement être d'une durée supérieure à 300 heures et viser à l'obtention d'une qualification sanctionnée par un diplôme ou un certificat professionnel. Pour ce type de formation qui ne peut être imposé au salarié mais nécessite son consentement préalable, une partie de l'action de formation est réalisée hors du temps de travail, sans donner lieu à rémunération de la part de l'employeur. Cette partie correspond à 25 % du temps de cette formation.

A cet engagement personnel du salarié correspond en contrepartie un effort particulier de l'employeur, ce qui autorise à qualifier ce dispositif de co-investissement. Cet effort est orienté dans deux directions. D'une part, l'employeur assure le financement de la formation, et d'autre part, il s'engage en cas de validation réussie des acquis par le salarié à traduire les efforts réalisés par ce dernier en terme de majoration de salaire ou de primes. Enfin, dans un délai d'un an suivant la formation, il doit s'employer à le faire accéder en priorité aux fonctions disponibles correspondant aux connaissances acquises.

## 4. OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE, ACCÈS, PARTICIPATION

### 4.1. Formation professionnelle initiale

#### 4.1.1. Types de structures

Les établissements de formation professionnelle initiale sont classés selon la nature de la formation qu'ils dispensent et selon leur statut.

Selon la *nature de l'enseignement dispensé*, on distingue :

- les lycées professionnels qui préparent aux certificats d'aptitudes professionnelles, aux brevets d'études professionnelles et aux baccalauréats professionnels ;
- les lycées assurent la préparation aux brevets de techniciens supérieurs ;
- les Instituts universitaires de technologie (IUT) préparent aux diplômes universitaires de technologie et sont rattachés à l'enseignement supérieur ;
- enfin, les centres de formation d'apprentis (CFA) s'adressent à la population particulière des apprentis.

Selon le *statut*, on distingue les établissements scolaires publics et les privés. Ces derniers se répartissent à leur tour en établissements privés sous contrat simple entraînant la prise en charge par l'État de la rémunération des enseignants qui doivent en échange être agréés, établissements privés sous contrat d'association entraînant, outre la rémunération des enseignants qui sont contractuels de droit public, le financement des frais d'externat et les établissements privés hors contrat, qui sont libres du choix de leurs enseignants et ne bénéficient d'aucun subside de l'État.

Les centres de formation d'apprentis constituent un cas de figure particulier. Un petit nombre est créé à la suite d'une convention passée avec l'État, les autres à la suite d'une convention entre les régions et différents organismes gestionnaires : municipalités, chambres de commerce et d'industrie, chambres de métiers, organismes privés. Depuis 1993, les établissements scolaires de formation professionnelle et technologique peuvent également ouvrir un CFA.

Il est difficile, dans cette situation, de raisonner en parts de marché, comme la question incite à le faire. Le système de formation initiale est organisé selon une logique de complémentarité beaucoup plus que de concurrence. La seule tentative que l'on peut considérer comme allant dans ce sens au cours des dernières années repose sur le développement de l'apprentissage.

Pour l'année 1994-1995, en ce qui concerne le second cycle professionnel, les élèves se répartissaient ainsi :

- 533 000 dans les établissements publics (60 %)
- 149 000 dans les établissements privés (17 %)
- 205 000 en apprentissage (23 %).

En ce qui concerne l'enseignement supérieur court, les chiffres correspondants étaient les suivants :

- 241 000 dans les établissements publics (75 %)
- 72 000 dans les établissements privés (23 %)
- 7 000 en apprentissage (2 %)

#### *4.1.2. Offre de FPI aux personnes désavantagées et personnes à faibles qualifications*

Deux types de mesures s'inscrivent dans cette perspective :

- Celle des zones d'éducation prioritaires (ZEP) dépasse le cadre de la seule formation professionnelle et concerne l'ensemble des établissements de formation et des élèves d'un espace local considéré comme défavorisé ;
- Celles prévues pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes, qui s'adressent à des individus en difficulté pour leur permettre d'accéder à un diplôme ou à un projet de formation favorisant l'entrée sur le marché du travail et l'accès à l'emploi.

##### *a- Les zones d'éducation prioritaires (ZEP)*

*"La politique des zones d'éducation prioritaires mise en place en 1981 avait pour objet de renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale.*

*La volonté réaffirmée de promouvoir la réussite de tous les élèves partout et particulièrement dans les zones défavorisées a conduit à relancer cette politique, en cohérence avec celle du projet d'école ou d'établissement. Une attention accrue et renouvelée, à tous les niveaux d'action et de responsabilité, doit être portée à sa mise en œuvre. L'objectif premier de cette politique est d'obtenir une amélioration significative des résultats des élèves, notamment des plus défavorisés.*

*Par ailleurs, le contexte de décentralisation et de déconcentration dans lequel se situe aujourd'hui l'action éducative conduit naturellement à associer l'ensemble des partenaires de l'école. L'expérience a montré que leur implication est déterminante pour la réussite de cette politique" (circulaire n° 90-028 du 1er février 1990).*

Ce dispositif repose donc sur la définition d'un projet de zone fixant des objectifs prioritaires, objectifs en fonction desquels sont mobilisés des moyens spécifiques mis à la disposition des ZEP. Il y a environ 550 ZEP qui concernent, entre autres, 65 100 lycéens.

##### *b- L'aide à l'insertion*

Elle est précisée dans la circulaire n° 92-143 du 31 mars 1992 et prévoit *"l'aide à l'accès à la qualification pour les élèves qui interrompent leur scolarité sans avoir obtenu une sanction entièrement positive de leurs études ; elle prend la forme de*

*reprise d'études en milieu scolaire, mais aussi, si nécessaire, d'orientation vers d'autres dispositifs susceptibles de procurer cette qualification".*

Les différentes mesures mises en place à ce propos sont ensuite détaillées de la façon suivante :

*"A) Dans l'immédiat, il y a lieu de continuer à prévoir l'accueil dans les cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) des jeunes abandonnant leurs études faute de réussite, de projet et donc de motivation : il s'agit alors de leur permettre de faire le point sur leur situation, hors du cadre scolaire, et de choisir avec l'aide de l'équipe éducative la voie la plus appropriée à la concrétisation de leur démarche d'entrée dans la vie active immédiate ou différée.*

*Compte tenu des observations faites au cours des dernières années, on devra faciliter la reprise d'études en milieu scolaire, à l'égal de l'entrée en apprentissage ou dans d'autres dispositifs donnant accès à une qualification professionnelle. Toutefois, en référence aux dispositions nouvelles préconisées dans les collèges (cf. circulaire n° 92-061 du 20 janvier 1992) pour une prise en charge individualisée des élèves qui, à la sortie du cycle d'observation, éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs, fixés dans les disciplines de base, il apparaît indispensable de préparer à leur profit, le transfert dans les classes de quatrième à effectif réduit ainsi qu'en troisième d'insertion, des méthodes expérimentées avec succès dans les CIPPA et la phase première des formations intégrées : aide à l'élaboration de projet personnel et définition de cursus de formation adaptés, confortés par la validation qu'apportent des séquences en entreprises, organisées, suivies et exploitées par l'équipe pédagogique avec chacun des élèves.*

*Concernant la préparation au CAP offerte à des élèves auxquels le cumul de difficultés oppose un obstacle majeur à leur affectation dans un enseignement professionnel traditionnel, il y aura lieu de mettre en œuvre la pédagogie particulière des formations intégrées qui permet un accompagnement spécifique de ce public dans une démarche très progressive d'insertion dans l'emploi et de qualification. En outre, la souplesse de leur organisation permet de gérer, avec les entreprises locales, les besoins en personnel d'exécution correspondant à de petits flux.*

*B) Se pose, par ailleurs, le problème d'une prise en charge particulière des élèves qui abandonnent leurs études en seconde ou en première : des "modules d'accueil en lycée" conçus selon le mode de fonctionnement des CIPPA, devront leur fournir l'occasion de remettre en forme leur projet professionnel et de choisir une réorientation après vérification de leur véritable motivation grâce à des périodes organisées en entreprise. Au terme de ces modules, les diverses modalités de qualification seront explorées : en particulier, on devra favoriser une intégration directe en deuxième année de BEP ou en première professionnelle.*

*C) Pour les élèves les plus proches d'une qualification reconnue, c'est-à-dire ceux qui ont échoué à un diplôme de niveau V ou IV (technologique ou technique), doivent être développés de façon importante les modules de réparation d'examen en alternance (MOREA). Cette mesure concerne tout particulièrement ceux qui ont*

*réussi aux épreuves professionnelles de leur examen : les périodes en entreprise doivent leur permettre d'entretenir et accroître leurs savoir-faire et d'acquérir une culture d'entreprise ; un bilan des besoins de formation de chaque élève doit impérativement constituer la base du contenu du module, facilitant l'individualisation des apprentissages.*

*La poursuite d'études en milieu scolaire après obtention du diplôme en MOREA sera prise en compte au même titre que pour des redoublants. Il est important de valoriser dès à présent l'originalité et l'intérêt de ces modules vis-à-vis des élèves et de leurs familles. Progressivement, leur développement devra s'inscrire dans le cadre du fonctionnement ordinaire des lycées".*

En 1993-1994, les cycles d'insertion professionnelle par alternance concernaient 11 000 élèves, les formations intégrées et les modules d'accueil en lycée un millier chacun, les modules de répréparation d'examen en alternance 5 000.

#### *4.1.3. Offre de FPI aux handicapés physiques ou mentaux*

Il va de soi que nous traitons dans cette partie des dispositifs spéciaux concernant des personnes dont le handicap est incompatible avec un cursus scolaire normal.

Ce type d'enseignement concernent 121 000 élèves du second degré :

- 109 000 sont dans des sections d'éducation spécialisée, des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SES/SEGPA) et des groupes de classes-ateliers (GCA), avec l'objectif d'acquérir une formation qualifiante de niveau V après deux ans de formation générale et un à quatre ans de formation professionnelle ;
- les autres, déficients profonds ou handicapés lourds, sont dans des établissements régionaux d'enseignement adaptés. Appelés à devenir des lycées d'enseignement adapté, ils dispensent principalement un enseignement professionnel.

#### *4.1.4. Dispositions légales et ou politiques réglementant l'accès à la formation professionnelle initiale*

L'affectation des élèves dans l'enseignement professionnel initial se fait à la suite de procédures d'orientation intervenant à différents niveaux :

- fin de la classe de cinquième pour une orientation vers le CAP en trois ans. Ce palier tend à disparaître. Il concernait 183 000 élèves en 1970-1971, 8 000 en 1994-1995 ;
- fin de la classe de troisième pour une orientation vers le CAP en deux ans (environ 20 000 élèves) ou le BEP (234 000 élèves) ;
- fin du CAP en deux ans ou du BEP pour une orientation vers le baccalauréat professionnel (80 000 élèves) ou vers une première d'adaptation rejoignant la filière technologique (34 000 élèves) ;
- baccalauréat pour une orientation vers l'enseignement supérieur court ou long.

Ces procédures d'affectation fixent des normes de niveau et s'effectuent selon une procédure relativement peu contraignante sur le plan formel. Cela paraît pouvoir s'expliquer par trois raisons principales :

- Un consensus social sur l'obligation de répondre à la demande de formation des individus et des familles, qui exclut toute pratique ouverte de *numerus clausus*, à l'exception de certaines spécialités comme la médecine, la pharmacie...
- Un processus d'orientation faisant fortement intervenir la réussite ou l'échec scolaire, la précocité de l'orientation vers la formation professionnelle correspondant à la seconde situation. En d'autres termes, tout sera fait pour décourager un élève brillant à préparer un CAP ou en BEP, tout sera fait pour inciter un élève faible à le faire.
- Une relative élasticité du système qui favorise l'intériorisation progressive de la contrainte et offre toujours des opportunités de progression ou de contournement. L'orientation précoce vers la formation professionnelle est souvent précédée d'au moins deux redoublements ou d'une tentative infructueuse de poursuivre dans la filière générale : elle apparaît alors comme la seule solution réaliste de sortir d'une situation d'échec. En retour, l'existence de passerelles permettant de revenir vers les filières générales, l'accès au baccalauréat professionnel qui permet l'entrée dans l'enseignement supérieur, constituent des perspectives de récupération de cet échec. S'ajoute à cela l'enseignement privé qui offre un recours complémentaire pour ceux qui ne trouvent pas de solution satisfaisante dans le système public.

Compte tenu de ce type de fonctionnement, on a comparé le système éducatif à une colonne de distillation fractionnée (selon les termes de Prost, 1983), par rapport à laquelle le niveau atteint est plus important que la spécialité suivie.

Il faut enfin noter que cette dévaluation de l'enseignement professionnel initial se limite au second cycle professionnel, l'enseignement supérieur court se caractérisant par la limitation des places disponibles, donc la possibilité d'exercer une sélection des candidatures. Avec en retour deux phénomènes paradoxaux :

- la préférence accordée dans certaines spécialités à des élèves issus de la filière générale, en particulier des sections scientifiques, au détriment de ceux qui possèdent déjà des prérequis technologiques et professionnels ;
- l'ouverture de principe du premier cycle général de l'enseignement universitaire aux bacheliers professionnels. Ils y bénéficient de l'obligation d'accueillir tout bachelier qui en fait la demande dans l'enseignement supérieur, mais se retrouvent dans des filières où leurs chances de réussite sont infimes.

#### *4.1.5. Participation globale à la FPI par âge, sexe et éducation initiale*

##### *a- Les taux de scolarisation par âge*

Pour l'année scolaire 1994-1995, les taux de scolarisation par âge sont élevés. La loi oblige les enfants à aller à l'école jusqu'à 16 ans. Pour l'ensemble de la formation

initiale, à partir de 16 ans, les taux de scolarisation baissent normalement, mais restent élevés : 96 % à 16 ans ; 92,6 % à 17 ans ; 83,5 % à 18 ans ; 70,9 % à 19 ans ; 56,2 % à 20 ans ; jusqu'à 9,2 % à 25 ans.

*b- Tranches d'âge*

**Le second cycle professionnel par âge et par sexe**

	Public			Privé			TOTAL
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	
<b>4e préparatoire</b>							
14 ans et moins	31,9	21,7	28,9	33,7	24,1	30,5	29,3
15 ans	40,3	33,7	38,3	38,4	32,1	36,3	37,8
16 ans et plus	27,9	44,6	32,8	27,9	43,8	33,2	32,9
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>3e préparatoire</b>							
15 ans et moins	30,7	20,8	27,8	30,6	22,6	27,3	27,7
16 ans	41,7	36,2	40,1	38,7	30,8	35,5	39,1
17 ans et plus	27,6	43,0	32,1	30,7	46,6	37,2	33,2
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>3e année CAP post 5e</b>							
16 ans et moins	26	16,6	23,2	26,1	15,7	21,8	22,9
17 ans	41,4	34,6	39,3	37,6	31,5	35	38,4
18 ans et plus	32,6	48,7	37,5	36,3	52,8	43,2	38,7
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>1ère année CAP post 3e en 2 ans et 2e professionnelle</b>							
15 ans et moins	13,2	14,4	13,7	11,2	12	11,6	13,3
16 ans	42,7	41,4	42,1	41,7	40,3	41,0	41,9
17 ans et plus	44,2	44,2	44,2	47,1	47,7	47,4	44,9
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>2e année CAP post 3e en 2 ans et terminale BEP</b>							
16 ans et moins	10,3	11,3	10,8	10,2	10,4	10,3	10,7
17 ans	38,9	37,6	38,3	38,6	36,8	37,7	38,2
18 ans et plus	50,8	51,1	50,9	51,3	52,8	52,0	51,2
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>Mentions complémentaires</b>							
17 ans et moins	7,8	9,9	8,1	9,7	6,5	8,7	8,2
18 ans	32,1	32,4	32,2	35,7	15,0	29,1	31,7
19 ans et plus	60,1	57,7	59,7	54,5	78,5	62,1	60,1
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100,0	100	100
<b>CAP en un an</b>							
17 ans et moins	17,9	26,3	20,5	15,6	8,4	9,8	14,7
18 ans	33,0	30,1	32,1	16,8	11,4	12,5	21,3
19 ans et plus	49,1	43,6	47,4	67,5	80,2	77,7	63,9
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>1ère année professionnelle</b>							
17 ans et moins	10,7	12,2	11,4	8,7	9	9,1	10,8
18 ans	35,9	36,3	36,1	36,2	35	35,4	35,9
19 ans et plus	53,4	51,5	52,5	55,1	56	55,5	53,3
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100
<b>Terminale professionnelle</b>							
18 ans et moins	7,9	9,4	8,6	6,5	7,2	6,9	8,1
19 ans	33,6	35	34,2	32,3	33,0	32,7	33,9
20 ans et plus	58,4	55,5	57,2	61,2	59,9	60,5	58,0
<b>TOTAL</b>	100	100	100	100	100	100	100

Source : DEP, 1996.

### Age des apprentis dans les CFA en 1994/1995 (France métropolitaine)

	16 ans et moins	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans	25 ans et plus	Total	Age moyen
CAP	45 079	52 929	32 516	16 400	9 062	5 360	3 305	1 986	1 273	1 013	168 923	18,2
BEP	5 948	7 044	5 773	3 786	1 964	1 055	587	326	203	136	26 822	18,4
MC	17	261	1 285	1 364	1 112	894	538	309	164	98	6 042	20,4
<b>Total niveau V</b>	<b>51 044</b>	<b>60 234</b>	<b>39 574</b>	<b>21 550</b>	<b>12 138</b>	<b>7 309</b>	<b>4 430</b>	<b>2 621</b>	<b>1 640</b>	<b>1 247</b>	<b>201 787</b>	<b>18,3</b>
Brevet professionnel		583	2 885	4 342	3 773	2 601	1 795	1 110	674	553	18 316	20,7
Bac professionnel		468	2 087	3 322	2 972	1 715	834	422	242	179	12 241	20,3
<b>Total niveau IV</b>		<b>1 051</b>	<b>4 972</b>	<b>7 664</b>	<b>6 745</b>	<b>4 316</b>	<b>2 629</b>	<b>1 532</b>	<b>916</b>	<b>732</b>	<b>30 557</b>	<b>20,5</b>
BTS			188	693	1 573	1 921	1 410	816	380	293	7 274	21,8
DUT et autres diplômes de niveau III			191	325	444	390	301	120	77	56	1 904	21,1
<b>Total niveau III</b>			<b>379</b>	<b>1 018</b>	<b>2 017</b>	<b>2 311</b>	<b>1 711</b>	<b>936</b>	<b>457</b>	<b>349</b>	<b>9 178</b>	<b>21,6</b>
Ingénieur				4	114	227	278	274	139	160	1 196	23
Autres diplômes de niveaux II et I				28	176	422	579	459	245	181	2 090	22,8
<b>Total niveaux II et I</b>				<b>32</b>	<b>290</b>	<b>649</b>	<b>857</b>	<b>733</b>	<b>384</b>	<b>341</b>	<b>3 286</b>	<b>22,9</b>
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>51 044</b>	<b>61 285</b>	<b>44 925</b>	<b>30 264</b>	<b>21 190</b>	<b>14 585</b>	<b>9 627</b>	<b>5 822</b>	<b>3 397</b>	<b>2 669</b>	<b>244 808</b>	<b>18,7</b>

Source : DEP, 1996.



L'étendue des âges possibles pour une même formation est due à deux raisons principales : d'une part le nombre d'années que constitue ce cursus ; d'autre part, les possibilités de redoublement de classe pour les élèves et étudiants.

*c- Sexe*

**Répartition des seconds cycles professionnels selon le sexe**

%	Second cycle prof. scolaire (CAP, BEP et Bac pro)	Second cycle professionnel, apprentis	STS	IUT
Filles	45	29	33	37
Garçons	55	71	67	63

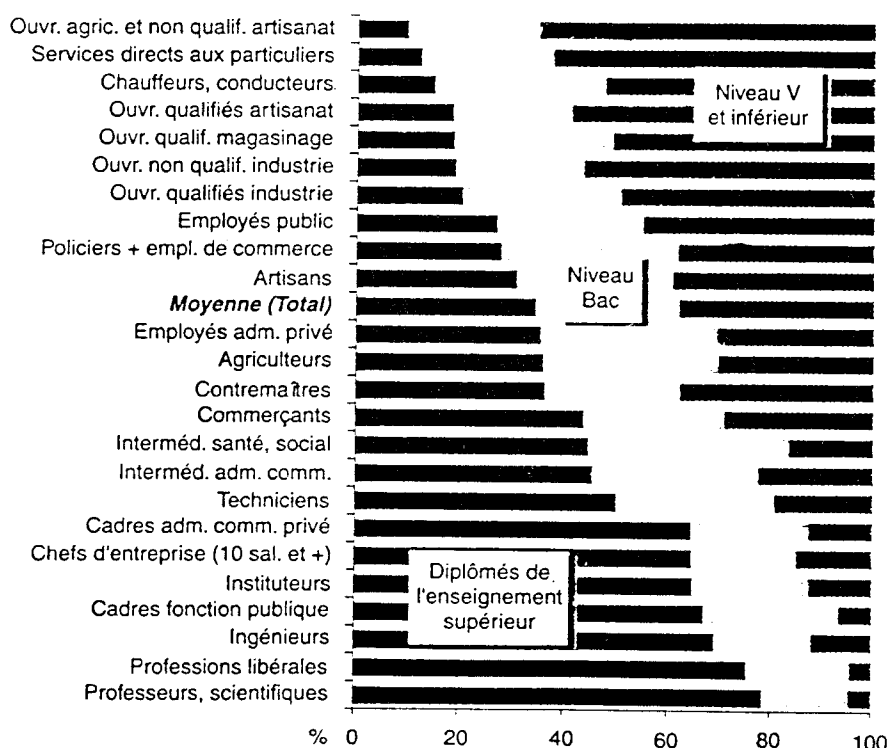
La formation professionnelle initiale est masculine, et cette tendance est particulièrement marquée pour l'apprentissage et l'enseignement supérieur court.

*d- Origine sociale*

Le premier graphique de la page suivante présente le niveau de formation des jeunes, en 1994, selon l'origine sociale. Le champ couvert excède la seule formation professionnelle initiale puisqu'il concerne l'ensemble de la formation initiale. La notion d'origine sociale est ramenée ici à la profession du père (ou à défaut de la mère ou du tuteur) au moment où le jeune achève sa formation initiale.

Le graphique montre un accroissement du niveau de formation de ces jeunes avec l'amélioration de la position sociale des parents. Plus le niveau de qualification des parents est élevé, meilleur est le niveau de formation des enfants.

*Niveau de formation des jeunes, en 1994,  
selon l'origine sociale*



Source : enquête Emploi 1995 - Champ : jeunes sortis de formation initiale entre 1991 et 1994.

### Participation des enfants de travailleurs immigrés à la FPI en 1994

	Algériens	Marocains	Tunisiens	<u>Autres pays d'Afrique</u>		Espagnols	Portugais	Italiens	Autre pays de Union europ.	Autres pays Europe	Turcs	Asie du Sud-Est	Autres nationalités	Total élèves étrangers	Elèves étrangers Eff. Global %
				franco-phones	non franco-phones										
Total															
Second cycle Eff.	10 720	15 443	3 888	5 027	517	1 126	10 708	1 113	487	950	5 146	2 096	1 938	59 159	8,7
Professionnel %	18,1	26,1	6,6	8,5	0,9	1,9	18,1	1,9	0,8	1,6	8,7	3,5	3,3	100,0	
Total Eff.	63 738	101 323	26 803	27 567	3 217	7 032	56 516	6 637	8 629	9 645	28 550	15 700	17 191	372 554	6,8
Second degré %	17,1	27,2	7,2	7,4	0,9	1,9	15,2	1,8	2,3	2,6	7,7	4,2	4,6	100,0	
STS	1092	1648	283	1314	98	190	1168	170	255	201	333	572	375	7699	3,7
	14,2	21,3	3,7	17,1	1,3	2,5	15,2	2,2	3,3	2,6	4,3	7,4	4,9		
IUT	323	718	74	648	18	81	228	45	574		141	582		3432	3,7
	9,4	20,9	2,2	18,9	0,5	2,4	6,6	1,3	16,7		4,1	17			

Rappelons les chiffres par l'enseignement réservé aux handicapés (CSO, SEGPA, GCA, EREA) :

	Algériens	Marocains	Tunisiens	<u>Autres pays d'Afrique</u>		Espagnols	Portugais	Italiens	Autres pays CEE	Autres pays d'Europe	Turcs	Asie du Sud-Est	Autres nationalités	Total élèves étrangers	Elèves étrangers Eff. Global %
				franco-phones	non franco-phones										
Ensemble Eff.	3 587	6 189	1 676	1 660	236	131	2 141	196	96	206	2 701	234	636	19 689	16,3
des élèves %	18,2	31,4	8,5	8,4	1,2	0,7	10,9	1,0	0,5	1,0	13,7	1,2	3,2	100,0	

#### 4.1.6. Participation des travailleurs immigrés à la FPI

Elle est très marquée par les liens privilégiés que la France entretient avec l'Afrique. Ainsi, dans le second cycle professionnel, les élèves dont les parents sont immigrés d'Afrique du nord représentent 51 % de l'ensemble des élèves en second cycle professionnel. Les ressortissants de l'Union européenne représentent, quant à eux, dans ces filières, 23 % des élèves.

#### 4.1.7. Participation à la FPI par secteur industriel/économique

**Effectifs des apprentis par groupe de spécialité et par diplôme préparé en 1993/1994**  
(France métropolitaine)

Domaines de formation	Groupes de spécialités	CAP + MC	BEP	CAP/ BEP de CFA(a)	BP	Bac pro	BTS	Total
Pluritechnologies de la production	Technologies industrielles fondamentales						136	180
	Technologies de commandes des transformations industrielles		4	0,2			657	661
Agriculture, pêche, forêts et espaces verts	Productions végétales, cultures spécialisées et protection des cultures	110		23,7			14	124
	Forêts, espaces naturels, faune sauvage, pêche	154		100,0				154
Transformations	Spécialités pluritechnologiques de transformations	6		0,9				6
	Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	38 362	1 285	76,3	2 337	11	14	42 279
	Transformations chimiques et apparentés	13	5	1,0	0	32		50
	Métallurgie	519	25	42,7	8		26	578
	Matériaux de construction, verre, céramique	510	0	43,8	71			581
	Plasturgie, matériaux composites	35	114	7,4		118	14	281
	Papier, carton	73	9	25,5		3		85
Energie, génie climatique	2 259	151	23,6	543	97	103	3 153	
Génie civil, construction bois	Spécialités pluritechnologiques	3		0,2		92	26	121
	Mines et carrières, génie civil, topographie	328	161	5,9	8	68		565
	Bâtiment : construction et couverture	7 790	252	59,6	843	86	53	9 024
	Bâtiment : finitions	12 797	26	73,2	662	13		13 498
	Travail du bois et de l'ameublement	8 474	503	35,2	978	134		10 089
Matériaux souples	Spécialités pluritechnologiques	334	36	3,5	28	25	14	437
	Textile	131	12	27,9	33			176
	Habillement	691	1	6,5	27	21		740
	Cuirs et peaux	341		44,0				341
Mécanique, électricité, électronique	Spécialités pluritechnologiques	27		0,3		1 434	5	1 466
	Mécanique générale de précision	1 351	1 190	4,6	17	555	106	3 219
	Moteurs et mécanique automobile	13 976	2 001	50,8	1 060	557	68	17 662
	Mécanique aéronautique et spatiale	11		4,8				11
	Structures métalliques	10 650	656	35,9	296	299	12	11 913
	Electricité, électronique	6 870	2 206	12,1	730	961	277	11 044
Echanges et gestion	Spécialités plurivalentes		268	0,3				268
	Transport, manutention, magasinage	389	630	13,0		132	163	1 314
	Commerce, vente	17 244	5 311	36,9	234	2 040	1 606	26 435
	Finances, banque, assurances	56		33,1	102			158
	Comptabilité, gestion					398	590	988
Communication et information	Journalisme et communication					50	18	68
	Techniques de l'imprimerie et de l'édition	1 479	477	37,8	104	123	32	2 215
	Techniques de l'image et du son, métiers du spectacle	841		41,0	7	11		859
	Secrétariat, bureautique	239	308	0,8		507	331	1 385
Services aux personnes	Santé	9 665		88,2	2 349			12 014
	Travail social	45		10,2				45
	Accueil, hôtellerie, tourisme	9 007	3 570	33,5	237	793	310	13 917
	Animation culturelle, sportive et de loisirs	74		50,7				74
	Coiffure, esthétique	17 304		62,7	4 061			21 365
Services à la collectivité	Nettoyage, assainissement, protection de l'environnement	228	191	3,8		49		468
	Sécurité des biens et des personnes	10		3,0				10
<b>Total</b>		<b>162 660</b>	<b>19 392</b>	<b>25,2</b>	<b>14 735</b>	<b>8 653</b>	<b>4 575</b>	<b>210 015</b>

(a) Par rapport à l'ensemble des effectifs. Source : DEP, 1996.

Avec 162 000 apprentis en formation, les CAP sont de loin les diplômés les plus préparés (77 % de l'ensemble des effectifs). Notons que certaines spécialités sont particulièrement concernées par ce type de diplôme : agro-alimentaire, alimentation, cuisine ; bâtiment ; travail du bois et ameublement ; moteurs et mécanique auto ; structures mécaniques ; commerce, vente ; santé ; accueil, hôtellerie, tourisme ; coiffure, esthétique.

### Élèves en CAP et BEP par spécialité de formation en 1994/1995 (France métropolitaine)

	Public	Privé	Total	En année terminale	
				Total	dont filles
200 Technologies industrielles fondamentales	355	460	815	292	90
201 Technologies de commandes des transformation industrielles	1 365	304	1 669	815	36
210 Spécialités polyvalentes de l'agronomie et de l'agriculture et protection des cultures	292	14	306		
212 Productions animales, élevage, soins aux animaux	499	1	500	289	92
214 Aménagement paysager	195		195	96	13
220 Spécialités pluritechnologique des transformations	28		28		
221 Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	605	251	856	311	215
222 Transformations chimiques et apparentées	6 775	2 741	9 516	3 330	1 301
223 Métallurgie	1 697	282	1 979	976	248
224 Matériaux de construction	633		633	368	99
225 Plasturgie, matériaux composites	650	43	693	316	123
226 Papier, carton	1 812	26	1 838	932	96
227 Energie, génie climatique	175	50	225	137	39
230 Spécialités pluritechnologiques, génie civil, construction, bois	7 198	873	8 071	3 932	26
231 Mines et carrières, génie civil, topographie	952	236	1 188	90	1
232 Bâtiment : construction et couverture	6 523	1 264	7 787	3 781	662
233 Bâtiment : finitions	5 124	144	5 268	2 336	30
234 Travail du bois et de l'ameublement	4 912	181	5 093	2 246	142
240 Spécialités pluritechnologiques matériaux souples	13 928	2 228	16 156	7 402	243
241 Textile	9 112	765	9 877	4 626	4 430
242 Habillement	323	66	389	215	103
243 Cuirs et peaux	8 376	1 456	9 832	4 295	4 075
250 Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité	257	64	321	110	35
251 Mécanique générale et de précision, usinage	13 780	2 199	15 979	2 271	48
252 Moteurs et mécanique automobile	33 628	5 511	39 139	24 457	815
253 Mécanique aéronautique et spatiale	14 838	2 312	17 150	8 601	116
254 Structures métalliques	145	70	215	94	2
255 Electricité, électronique	18 242	1 495	19 737	9 032	78
<b>2 Domaines pluritechnologiques de la production</b>	<b>53 146</b>	<b>12 016</b>	<b>65 162</b>	<b>32 400</b>	<b>1 092</b>
310 Spécialités plurivalentes des échanges et de la gestion	<b>205 565</b>	<b>35 052</b>	<b>240 617</b>	<b>113 750</b>	<b>14 250</b>
311 Transport, manutention, magasinage	64 827	20 006	84 833	42 898	26 296
312 Commerce, vente	6 012	1 403	7 415	3 519	890
313 Finances, banque, assurances	29 351	10 598	39 949	18 394	11 622
320 Spécialités plurivalentes de la communication	95	12	107	41	29
322 Techniques de l'imprimerie et de l'édition	69	132	201	154	67
323 Techniques de l'image et du son	2 777	700	3 477	1 631	681
324 Secrétariat, bureautique	666	511	1 177	535	261
330 Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	50 588	14 936	65 524	33 202	30 853
331 Santé	19 405	13 467	32 872	15 500	14 868
332 Travail social	895	613	1 508	799	537
334 Accueil, hôtellerie, tourisme		465	465	200	198
335 Animation culturelle, sportive et de loisirs	21 436	5 673	27 109	13 461	5 940
336 Coiffure, esthétique, services aux personnes		72	72	35	
343 Nettoyage, assainissement, environnement	4 195	6 196	10 391	5 647	5 276
344 Sécurité des biens et des personnes	9 372	2 033	11 405	5 313	4 599
<b>3 Domaines pluritechnologiques des services</b>	<b>210 634</b>	<b>77 065</b>	<b>287 699</b>	<b>142 101</b>	<b>102 381</b>
990 Formations non spécifiées	467		467		
<b>Ensemble des formations</b>	<b>416 666</b>	<b>112 117</b>	<b>528 783</b>	<b>255 851</b>	<b>116 631</b>

Source : DEP, 1996.

La part du secteur privé s'élève à 21 % de l'ensemble des effectifs formés en CAP et BEP. En année terminale, l'analyse de la répartition par sexe montre que les filles sont plus largement concernées par les domaines pluritechnologiques des services (72 %) tandis que les garçons se dirigent essentiellement vers les domaines pluritechnologiques de la production (87 %).

## Effectifs des Bac pro. par spécialités en 1994

Libellés	Effectifs
Bureautique option A, gestion administrative et secrétariat	14 171
Bureautique option B, comptabilité et gestion administrative	15 621
Construction et réparation en carrosserie	306
Exploitation des transports	974
Industries chimiques et de procédés	257
Maintenance et gestion en climatique	661
Outillage de mise en forme des matériaux	394
Plastiques et composites	498
Restauration	2 739
Structures métalliques	1 232
Travaux publics	366
Vente, représentation	3 094
Industries graphiques (préparation de la forme imprimante)	263
Logistique et transport, option logistique de distribution	363
Maintenance automobile, option bateaux de plaisance	93
Maintenance automobile, option motocycles	19
Maintenance automobile, option véhicules industriels	225
Maintenance automobile, option voitures particulières	1 436
Maintenance de l'audiovisuel électronique	791
Maintenance des appareils et équipements ménagers et de collectivités	773
Maintenance des systèmes mécaniques automatisés	5 355
Maintenance des systèmes mécaniques automatisés, option fabrication des pâtes, papiers,	43
Maintenance des systèmes mécaniques automatisés, option systèmes ferroviaires	11
Maintenance et exploitation des matériels agricoles, de travaux publics, de parcs et jardins	335
Maintenance réseaux- Bureautique - Télématique	776
Mise en œuvre des matériaux option matériaux céramiques	9
Mise en œuvre des matériaux option matériaux métalliques moules	35
Outillage de mise en forme des matériaux option réalisation des matériaux métalliques	137
Productique bois	325
Productique matériaux souples (textiles, cuir, habillement)	969
Productique mécanique	2 633
Aménagement - finition	117
Artisanat et métiers d'art, option arts de la pierre	33
Artisanat et métiers d'art, option communication graphique	175
Artisanat et métiers d'art, option ébénisterie	271
Artisanat et métiers d'art, option horlogerie	44
Artisanat et métiers d'art, option photographie	34
Artisanat et métiers d'art, option tapisserie d'ameublement	130
Artisanat et métiers d'art, option vêtement et accessoires de mode	581
Bâtiment : étude de prix, organisation et gestion de travaux	1 120
Bâtiment : métal-aluminium-verre-matériaux de synthèse	252
Bio-industries de transformation	161
Bois-construction et aménagement du bâtiment	846
Commerce (commerce-services jusqu'au 28/07/1994)	5 828
Construction bâtiment gros œuvre	376
Définition de produits industriels	1 296
Energétique option A, installation et mise en œuvre des systèmes énergétiques et climatiques	671
Equipements et installations électriques	5 778
Hygiène-environnement	427
Industries graphiques (impression)	123
<b>Total des effectifs</b>	<b>73 167</b>

Source : base REFLET, Céreq

Avec 40 % de l'ensemble des effectifs, la bureautique constitue de loin la spécialité la plus formatrice parmi les Bac pro.

### Répartition des effectifs et des diplômés des IUT en 1993/1994

(France métropolitaine)

	Les étudiants en formation en 1993/1994		
	Effectifs	dont filles	Rappel effectifs 1992/1993
<i>Spécialités du secteur secondaire :</i>			
Biologie appliquée	4 332	2 641	4 089
Chimie	2 905	1 494	2 633
Génie chimique	721	195	686
Génie civil	4 026	465	3 700
Génie électrique et informatique industrielle	10 835	589	10 222
Génie mécanique et productique	8 794	444	8 571
Génie thermique et énergie	1 492	142	1 419
Hygiène et sécurité	768	159	769
Mesures physiques	5 022	1 103	4 595
Maintenance industrielle	1 902	57	1 585
Organisation et gestion de la production	1 056	199	891
Sciences, génie des matériaux	215	34	122
Génie des télécommunications	440	38	144
<b>Total secteur secondaire</b>	<b>42 508</b>	<b>7 560</b>	<b>39 426</b>
<i>Spécialités du secteur tertiaire :</i>			
Gestion des entreprises	17 317	10 443	15 879
Information/communication	2 824	2 157	2 566
Carrières juridiques	1 499	1 183	1 275
Informatique	7 016	1 357	7 252
Carrières sociales	1 418	983	1 239
Statistiques, études économiques et techniques quantitatives de gestion	1 067	526	996
Techniques de commercialisation	13 737	7 957	12 511
Gestion logistique et transport	2 128	948	1 759
Service, réseaux des communications	69	11	
<b>Total secteur tertiaire</b>	<b>47 075</b>	<b>25 565</b>	<b>43 477</b>
<b>Total France métropolitaine</b>	<b>89 583</b>	<b>33 125</b>	<b>27 598</b>
<b>Total France sans TOM</b>	<b>89 663</b>	<b>33 197</b>	<b>82 983</b>

Source : DEP.

Dans les spécialités du secteur secondaire, les IUT génie électrique et informatique industrielle, génie mécanique et productique et mesures physiques sont en terme d'effectifs en formation les plus importants (respectivement 25 %, 21 % et 11 % de l'ensemble du secteur secondaire). Pour les spécialités du secteur tertiaire, les IUT gestion des entreprises, techniques de commercialisation et informatique arrivent en tête (respectivement 37 %, 15 % et 29 % de l'ensemble du secteur tertiaire).

Les filles représentent 18 % des effectifs des spécialités du secteur secondaire et 54 % de celles du secteur tertiaire.

## Effectifs des BTS par spécialités en 1994

Spécialités	Garçons	Filles	Ensemble
01 Agriculture-élevage-forestage	7 177	2 114	9 291
03 Mines et carrières	44	8	52
04 Génie-civil- TP- Topographie	1 409	169	1 578
05 Construction en bâtiment	1 313	108	1 421
06 Couverture- plomberie- chauffage	1 868	103	1 971
08 Production et transform. métaux	760	107	867
09 Forge- chaudi.- constr. métal.	5 712	94	5 806
10 Mécanique	20 855	866	21 721
11 Electricité- Electronique	7 110	155	7 265
12 Electrotechnique	6 709	300	7 009
13 Verre et céramique	878	1 053	1 931
14 Photo- Industries graphiques	1 091	429	1 520
15 Papier et carton	116	15	131
16 Chimie- physique- biologie- biochimie	3 425	4 926	8 351
19 Alimentation	1 539	1 186	2 725
20 Industries textiles	211	106	317
21 Industries de l'habillement	115	975	1 090
22 Industries du cuir	12	16	28
23 Industries du bois	889	57	946
<b>Total secteurs primaires et secondaires</b>	<b>61 233</b>	<b>12 787</b>	<b>74 020</b>
28 Organisation du travail- gestion	1 796	568	2 364
30 Secrétariat	460	27 119	27 579
31 Techniques financières et comptabilité	13 131	22 362	35 493
32 Traitement de l'information	3 360	2 703	6 063
33 Commerce et distribution	25 154	28 187	53 341
34 Inf.- documentation- relations publiques	2 258	9 254	11 512
36 Arts appliqués	1 830	2 777	4 607
37 Santé- Services sociaux	279	822	1 101
38 Esthétique- Cosmétique	3	711	714
39 Hôtellerie et Collectivités	2 871	2 476	5 347
40 Arts ménagers	61	3 635	3 696
Autres spécialités (1)	1 776	440	2 216
<b>Total secteur tertiaire</b>	<b>52 979</b>	<b>101 054</b>	<b>154 033</b>
<b>Ensemble</b>	<b>114 212</b>	<b>113 841</b>	<b>228 053</b>

(1) Secteur aménagement : gestion et maîtrise de l'eau, gestion et protection de la nature et aménagement paysager pour le ministère de l'Agriculture  
Source : DEP.

Avec près de 30 % des effectifs en formation dans les secteurs primaire et secondaire, les BTS mécanique sont de loin les plus importants. Pour le secteur tertiaire, les effectifs les plus nombreux se trouvent au sein des BTS secrétariat, technique financière et comptable et commerce et distribution.

Comme pour les autres diplômes préparés, les garçons sont prédominants dans les spécialités des secteurs primaire et secondaire (83 %) et les filles dans celles du secteur tertiaire (66 %).

## 4.2. La formation professionnelle continue

### 4.2.1. Types de structures et parts de marché dans l'offre totale

Il n'existe pas en France de nomenclature officielle des organismes de formation professionnelle continue. A défaut de catégories institutionnelles reconnues par l'ensemble des acteurs, les sources statistiques disponibles - comme celles issues de l'enquête sur les bilans pédagogiques et financiers du ministère du Travail et de la Formation professionnelle - se réfèrent à une grille privilégiant le statut juridique de l'organisme. Dans cet esprit, se manifeste une opposition majeure entre un secteur *privé*, très largement dominant, et un secteur *public et parapublic*, comprenant, en comparaison, beaucoup moins d'unités économiques, mais tirant son importance de leur taille relative. La formation professionnelle continue passe massivement par l'initiative privée<sup>10</sup>. Sur les quelque 35 000 organismes existants (en 1993), 34 000 (soit plus de 95 %) sont des organismes privés. Parmi ceux-ci, 24 000 (soit 70 % d'entre eux) affichent un statut juridique à finalité lucrative (société anonyme, société à responsabilité limitée, etc.). Les autres (10 000 environ) se réclament généralement d'un statut associatif (association Loi de 1901, par exemple), qui les écarte semble-t-il d'une logique marchande prioritaire.

L'offre de formation professionnelle continue présente un paysage hétérogène et fortement évolutif, façonné par une demande publique et privée elle-même massive et diversifiée. La croissance du nombre de prestataires de formation est constante, sur longue période comme au cours de la période récente. En 1992, la population des organismes de formation dépassait d'un cinquième celle de 1990. Entre 1992 et 1994, le stock d'organismes actifs a évolué de 28 000 à 35 000, soit une augmentation nette de l'ordre de 25 %. Cette croissance s'accompagne d'un fort renouvellement du tissu des très petits organismes. Les taux de création et de disparition d'entreprises sont particulièrement élevés dans le secteur. Au-delà des créations et des disparitions réelles, le secteur de la formation continue est également investi par des entreprises dont l'activité principale se rattache à d'autres secteurs. L'appareil de formation se compose ainsi d'une très large majorité de dispensateurs sinon occasionnels, au moins réalisant l'essentiel de leur chiffre d'affaires sur d'autres activités : plus de quatre organismes sur cinq disposent d'un code APE relevant d'un autre secteur que celui de la formation continue.

D'une façon générale, les structures *privées*, et particulièrement celles à *but lucratif*, forment un tissu économique atomisé, composé d'une forte proportion de très petites entreprises. Plus de huit mille organismes se confondent avec la personne même du formateur, qui exerce son activité de façon libérale (comme travailleur indépendant). Loin de constituer l'exception, les chiffres d'affaires annuels inférieurs à cent mille

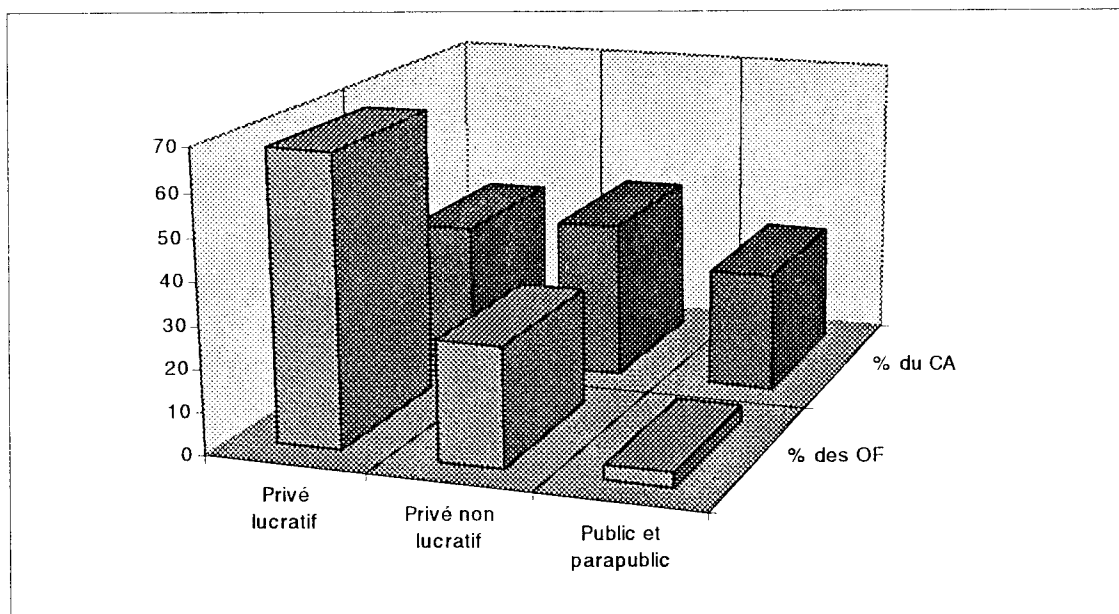
---

<sup>10</sup> La "création" d'un organisme de formation passe par une simple déclaration d'existence aux autorités administratives. Il n'existe pas de véritable barrière à l'entrée dans la profession et en particulier, le choix du statut, en aucune façon contraint, est laissé à la libre appréciation du chef d'entreprise. On compte environ 47 000 organismes déclarés en 1994 : sur ces 47 000, 35 000 (soit les trois quarts) sont "actifs" ; les autres, toujours enregistrés, n'ont pas exercé d'activité de formation continue dans l'année. Il est à noter que ces statistiques n'intègrent pas les centres internes de formation des entreprises ou des administrations, dont les activités ne font pas l'objet d'échanges monétaires.



francs - donc très en dessous du seuil de viabilité économique - concernent pratiquement un organisme sur deux. Ceux inférieurs à un million de francs regroupent l'essentiel de la population.

### Répartition du nombre d'organismes et de leur chiffre d'affaires par grands statuts juridiques



OF : organismes de formation ; CA : chiffre d'affaires annuel

On lit par exemple que les organismes du secteur privé lucratif correspondent à près de 70 % des établissements existants ; en moyenne nettement plus petits que les autres, leur part de marché, mesurée en termes de chiffres d'affaires, ne dépasse guère le tiers du total. Le secteur public et parapublic, composé à l'inverse d'organismes beaucoup moins nombreux (3,5 % des unités existantes) mais beaucoup plus importants, contrôle près de 30 % du marché. Le privé non lucratif se situe, au moins globalement, entre ces deux univers contrastés (28 % des organismes et 37,5 % du chiffre d'affaires).

### Données de cadrage concernant les organismes de formation

TYPES DE STRUCTURES	Nombre d'OF	CA (1) total	CA (1) moyen	% des OF	% du CA
Organismes du secteur privé lucratif (dont formateurs individuels)	24 100 (8 100)	12 075 (1 485)	0,500 (0,185)	68,5	34,0
Organismes du secteur privé non lucratif (dont ASFO)	9 900 (250)	13 380 (2 130)	1,350 (8,500)	28,0	37,5
Organismes du secteur public et parapublic dont :	1 230	10 200	8,300	3,5	28,5
- Chambres consulaires	(305)	(1 775)	(5,810)		
- AFPA	(125)	(905)	(7,240)		
- GRETA	(300)	(4 020)	(13,395)		
<b>TOTAL</b>	<b>35 230</b>	<b>35 655</b>	<b>1,010</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Source : Bilans pédagogiques et financiers GNC - DFP/DARES, 1994.

(1) chiffre d'affaires exprimé en millions de francs français OF = organismes de formation, CA = chiffre d'affaires annuel

La plupart des organismes, notamment parmi les plus petits, partagent la formation professionnelle continue avec une autre activité, exercée à titre complémentaire ou, souvent, à titre principal. Seuls 15 % de l'ensemble des organismes existants réalisent un chiffre d'affaires supérieur à un million de francs : comparativement à la masse des très petits, ils sont peu nombreux et font figure de "gros". De loin les plus stables, leur activité de formation continue est généralement pérenne et beaucoup plus souvent principale que pour les autres. Ils composent en quelque sorte le noyau dur de la profession. Et cela d'autant plus que, à eux seuls, ils captent la plus grosse part (85 %) des financements du secteur<sup>11</sup>.

Avec un chiffre d'affaires moyen pas très éloigné des dix millions de francs, les organismes *publics et parapublics* appartiennent pratiquement tous à cette frange supérieure de la population, où ils côtoient les organismes privés les plus importants. Par "publics et parapublics", on entend aussi bien les organismes du secteur consulaire<sup>12</sup>, que l'AFPA et les établissements rattachés aux instances ministérielles et en particulier à l'Éducation nationale (comme les GRETA ou les centres de formation continue des universités). Malgré leur nombre réduit (un peu plus d'un millier au total, soit 3,5 % des structures existantes), leur part de marché se rapproche tendanciellement des 30 %. Les organismes privés lucratifs, vingt fois plus nombreux - mais en moyenne près de vingt fois plus petits ! - ne réalisent pas beaucoup plus (34 %). Le clivage *privé lucratif / public et parapublic* rend plus ou moins compte de deux mondes qui s'opposent : l'un articulé autour de l'image de la dispersion et de la fluidité et l'autre autour de celle de la concentration et de la stabilité relative. Au-delà d'un million de chiffre d'affaires, les organismes publics et parapublics sont presque aussi nombreux que les organismes privés à but lucratif (22 % contre 26,5 %) et leur chiffre d'affaires est globalement deux fois plus élevé (34,5 % contre 18 %).

### Répartition des organismes de formation selon leur type

Types de structures	OF de plus d'1 MF de CA *	
	% des OF	% du CA
Organismes du secteur privé lucratif	26,5	18,0
Organismes du secteur privé non lucratif	51,5	47,5
Organismes du secteur public et parapublic	22,0	34,5
<i>Total</i>	100	100

\* Organismes de formation réalisant plus d'un million de francs de chiffre d'affaires

Source : Céreq. Enquête intermédiaire sur les organismes de formation continue, données relatives à l'exercice 1993.

La sous-population des "gros" - celle composée des organismes réalisant plus d'un million de francs de chiffre d'affaires - reste cependant dominée par les organismes *privés non lucratifs*, qui, à peu de choses près, regroupent un établissement sur deux (51,5 %) et accaparent la moitié des recettes (47,5 %). Il est vrai que le statut

<sup>11</sup> Au dessus de 10 millions de francs de chiffre d'affaires, on ne compte même pas 2 % des organismes de formation existants. Mais à eux seuls ils réalisent plus de 40 % du chiffre d'affaires du secteur.

<sup>12</sup> Le secteur consulaire regroupe les Chambres de commerce et de l'industrie, les Chambres de métiers et les Chambres d'agriculture. Initié par des institutions publiques nationales ou territoriales, il présente par certains côtés des caractéristiques similaires à celles du secteur public stricto sensu, dont il se rapproche notamment en termes de dépendance institutionnelle.

associatif, qui caractérise la plupart des organismes privés non lucratifs, remporte un franc succès dans le secteur... sans recouvrir pour autant des entités homogènes (en termes de ressources, de publics ou de spécialités). Entrent dans cette catégorie juridique des situations aussi contrastées que des associations liées aux entreprises ou des associations culturelles et d'insertion inscrites dans la veine de l'accompagnement des publics en difficulté. Les premières, avec les ASFO et les associations liées aux branches professionnelles, sont des partenaires privilégiés des entreprises en matière de formation de leurs salariés : aussi parlera-t-on en ce qui concerne ces organismes de secteur "entreprises". A l'opposé, les associations culturelles et d'insertion ont surtout partie liée avec les efforts des pouvoirs publics en faveur des jeunes et des demandeurs d'emploi. Bien que fraction importante du secteur "associatif" (46 % de ses organismes, 43 % de son chiffre d'affaires), elles partagent leur statut avec de nombreux organismes au profil nettement plus diversifié : le rapport au marché de ces "autres associations" ne les démarque pas toujours très clairement du comportement économique des sociétés affichant un objet commercial.

Ce mélange explique que globalement, toutes tailles confondues, les ressources du secteur privé non lucratif se divisent en deux parts approximativement égales entre les fonds publics et les fonds en provenance des entreprises (respectivement 6,363 et 6,627 milliards de francs français). Reflet de l'hétérogénéité de la catégorie, une telle répartition équilibrée participe également, mais dans une moindre mesure, des stratégies de diversification de l'activité d'une partie des organismes concernés. Dans le secteur privé lucratif et dans le secteur public, c'est en revanche la règle de l'orientation dominante qui prime. Les organismes sont prioritairement tournés vers un "marché" principal. Malgré leur relative diversité, plus de 80 % des financements sont d'origine publique dans les organismes publics et parapublics. De même, dans le privé lucratif, 78 % des recettes proviennent des entreprises. Il est à remarquer que, d'une façon générale, le financement de la formation professionnelle continue par les ménages représente une très faible part des ressources des organismes (proche de 3 % dans le privé, proche de 4 % dans le public et le parapublic).

### **Origine du financement des organismes de formation**

Organismes du secteur	FINANCEMENTS			Total (en milliards)
	Publics	Entreprises	Ménages	
Privé lucratif	2,295	9,428	0,352	12,075
Privé non lucratif	6,363	6,627	0,388	13,378
Public et parapublic	8,211	1,612	0,377	10,200
<i>Total (en milliards)</i>	16,869	17,667	1,117	35,653

Source : tableau tiré du compte économique de la formation professionnelle, DARES, résultats provisoires, 1994.

#### *4.2.2. Formes d'accords en matière d'offre de FPC interentreprises*

En France, compte tenu de l'importance de l'offre de formation et des formes de mutualisation établies pour son financement, les accords interentreprises en matière d'offre de FPC sont "médiatisés" ou "relayés" par des dispositifs ou des structures ayant pour fonction l'organisation de la formation pour les entreprises. Les actions menées concernent les entreprises d'un secteur d'activité, d'une branche, des artisans ou des petits commerçants. Mais aucune distinction n'est faite entre PME et grandes

entreprises, même si des encouragements sont donnés au développement de la formation en direction des salariés des plus petites structures, pour lesquelles la formation est plus difficile à organiser. Les accords ainsi établis se manifestent selon trois modalités :

- *La participation de leurs salariés à des actions de formation interentreprises mises en œuvre par des organismes de formation.* Dans ce cas, les conventions d'actions de formation dites "interentreprises" transitent par un organisme prestataire de formation, qui se charge des liaisons avec chaque entreprise cliente et éventuellement même organise des réunions avec les décideurs à cet effet.
- *La mise en place de centres de formation ou de centres de ressources pour les besoins spécifiques des entreprises concernées.* Cette initiative renvoie à des habitudes quelquefois anciennes en France dans la mesure où, dans le secteur industriel, il était courant dès les années 20 d'avoir une "école d'entreprise" ou un centre d'apprentissage qui permettait aux salariés et apprentis de l'entreprise et de ses sous-traitants d'avoir une formation technique appropriée. Depuis 1971, cette tradition subsiste sur le même principe de mutualisation des ressources mais selon des modalités plus diffuses :
  - La possibilité d'externalisation des prestations de formation a permis la mise en place de structures particulières telles que les **ASFO** (Associations de formation) créées sur des initiatives patronales (et vivement soutenue par le CNPF dès 1970) sous l'égide des branches ou des groupements d'entreprises. Leur organisation peut concerner des entreprises nationales ou territoriales. Elles proposent une offre s'adressant aussi bien aux PME qu'aux grandes entreprises.
  - Le développement des outils pédagogiques et en particulier des **formes d'enseignement assisté par ordinateur et des supports multimédia** a permis celui de structures plus restreintes et moins contraignantes en coût et en moyens matériels et humains. Ces structures sont en fait des espaces où les salariés d'une entreprise (pour l'ensemble de ses établissements et également souvent les sous-traitants directement affiliés), peuvent bénéficier de logiciels didactiques qu'ils utilisent dans le cadre d'auto-formations. Ces espaces sont souvent appelés "centres de ressources", voire parfois "espace multimédia".
- *La mise en place d'actions et d'espaces spécifiques en coopération avec des institutions consulaires.* Les Chambres de commerce et d'industrie ainsi que les Chambres de métiers ont en effet une mission de conseil et d'aide au développement des compétences au bénéfice des entreprises (et notamment des PME) pour les premières et en faveur des artisans pour les secondes. Ces structures proposent donc une offre de formation selon des orientations fixées conjointement avec les entreprises. Elles instaurent par ailleurs des **lieux "ressource"** avec le soutien financier d'institutions patronales et des collectivités territoriales, ouverts à l'ensemble des salariés et indépendants concernés. Ces espaces sont organisés en centres permanents et offrent une grande variété d'outils

pédagogiques (laboratoires de langues, didacticiels, multimédia...). Ils ont également une fonction d'espace de formation par la réalisation d'actions interentreprises.

#### 4.2.3. Offre de FPC aux personnes désavantagées, aux personnes à faibles qualifications et aux handicapés physiques ou mentaux

Diverses politiques sont menées par l'État, les régions et le fonds d'action sociale (FAS) pour les travailleurs immigrés et leur famille, en direction de publics spécifiques présentant des handicaps particuliers vis-à-vis de l'accès à la formation ou à l'emploi. L'évaluation précise des actions ainsi conduites et du nombre de leurs bénéficiaires se heurte à des obstacles importants car une grande partie des interventions publiques s'attache à financer des formations qui ne sont pas exclusivement destinées à ce type de public. Aussi ne peut-on disposer d'un bilan exhaustif des formations dispensées aux personnes relevant de l'action sociale. De plus, les catégories de publics auxquelles s'intéressent les politiques sociales n'ont ni de permanence dans le temps ni de définition universelle. Dès lors, le bilan que nous dressons n'a qu'un caractère indicatif et partiel. Il porte sur les formations spécifiques que l'État et les régions financent au bénéfice de quelques publics prioritaires.

#### **Les interventions de l'État en faveur des publics spécifiques Bilan 1994**

	Effectifs formés	Heures stagiaires (en millions)	Dépenses totales (en millions)
Détenus	11 400	2,7	54,24
Illettrés	4 600	0,74	34,2
Réfugiés et travailleurs immigrés	1 050	0,79	22
Handicapés(*)	9 000	9,0	640,0
<b>TOTAL</b>	<b>26 050</b>	<b>13,23</b>	<b>750,44</b>

Source : projet de loi de finances - formation professionnelle

(\*) Dans le cadre des interventions de l'État en faveur des chômeurs adultes

#### *a - Les actions en faveur des détenus*

L'administration pénitentiaire et la Délégation à la formation professionnelle mènent depuis de nombreuses années une politique concertée visant à utiliser le temps carcéral pour renforcer le niveau de formation et les compétences professionnelles des personnes sous contrôle judiciaire (prévenus et détenus) afin de favoriser leur réinsertion.

En 1994, 11 400 personnes ont ainsi bénéficié de ces actions dont près de 4 000 jeunes de moins de 26 ans, débouchant sur la réalisation de 2,7 millions d'heures-

stagiaires, pour une dépense qui s'élève à 52,24 millions de francs dont 18,4 millions de francs au titre de la formation des jeunes détenus.

#### *b - Les actions en faveur des illettrés*

Depuis 1984, l'action de lutte contre l'illettrisme est coordonnée par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme en collaboration avec de nombreux partenaires (administrations et organismes publics, associations, collectivités territoriales, entreprises). Elle s'organise autour de quatre axes : l'approfondissement de la connaissance des publics, la sensibilisation et le développement des prises de conscience, l'accompagnement et la formation des publics, et l'appui aux décideurs et aux professionnels engagés auprès des publics en situation d'illettrisme. En 1994, 34,2 millions de francs, dont 6 millions de francs reçus du FSE, ont été consacrés à ces actions. Ces crédits ont permis de dispenser près de 740 000 heures-stagiaires au bénéfice de 4 600 personnes.

#### *c - Les actions en faveur des réfugiés*

Des actions de formations en faveur de réfugiés primo-arrivants sont organisées dans trois régions : Ile-de-France, Provence-Alpes-Côte-d'Azur et Rhône-Alpes. Ces actions concernent l'apprentissage du français, la préparation à l'entrée dans une action de formation professionnelle et la découverte de la vie française. En 1994, 22 millions de francs ont été alloués à ces actions et ont permis de réaliser 792 000 heures-stagiaires en faveur de 1 050 personnes.

#### *d - Les actions en faveur des travailleurs handicapés*

L'article L.323-10 du code du Travail énonce que "*toute personne dont les possibilités d'obtenir un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales*" est considérée comme travailleur handicapé. C'est à une Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP) qu'il appartient de déterminer la qualité de travailleur handicapé.

L'emploi et le reclassement des personnels handicapés est élément à part entière de la politique de l'emploi.

Les volumes financiers engagés sont relativement élevés (640 millions de francs) du fait de l'importance de l'investissement par stagiaire : 71 111 francs par stagiaire contre 4 758 francs en ce qui concerne les détenus.

#### *4.2.4. Les dispositions légales réglementant l'accès à la formation continue*

Nous l'avons vu, l'accès à la formation continue en France est réglé par trois dispositifs principaux : le Congé individuel de formation, le Crédit formation individualisé et le Droit à la qualification (voir 3.2.3.b). Rappelons simplement que le *droit au CIF* a pour objet de permettre à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, de suivre, à son initiative et à titre individuel, des actions de formation indépendamment de sa participation aux stages compris dans le plan de formation de l'entreprise où il exerce son activité. Il consiste en une autorisation d'absence

rémunérée sous certaines conditions et ne concerne donc que les travailleurs sous contrats de travail. Ainsi, le salarié justifiant d'une ancienneté de 24 mois au moins en qualité de salarié, respectant un délai depuis le dernier stage suivi, et respectant un délais pour déposer sa demande a droit au CIF. L'employeur ne peut refuser ce départ que dans des cas précis (relatifs aux effectifs absents en même temps de l'entreprise, ou pour des raisons de service) qui l'amène simplement à le différer dans le temps. Les salariés sous contrat à durée déterminé ou contrat de travail temporaire relèvent d'une réglementation particulière.

Les dispositions légales réglementant l'accès à la formation continue relèvent donc essentiellement des conditions de droit pour l'individu à se construire un itinéraire professionnel et de qualification, assorti des conditions de financement qui sont associées à ce droit. Si les entreprises font face à ce droit, elles peuvent imposer, en retour, à un salarié de suivre une formation.

Enfin, le système français n'est pas un système dans lequel il y aurait des filières structurées d'accès à la formation continue, comme ce pourrait être le cadre en matière de formation initiale.

#### 4.2.5. Participation globale à la FPC et participation par âge et par sexe

##### *a- Bilan global de la participation à la FPC*

En 1994, 8,2 millions de personnes ont participé à des actions de FPC. Elles ont représenté 913 millions d'heures de formations. L'État et les entreprises sont les plus concernés avec respectivement 49,6 % et 47,8 % des stagiaires. La formation des agents de la Fonction publique est le poste le plus important concernant l'État (31,3 % de l'ensemble des stagiaires), mais représente peu d'heures (6,8 % des heures de formation).

	1994
<b>Effectif en formation (en milliers) (1)</b>	<b>8 230</b>
État (total)	4 087
- interventions	1 507
- formation des agents de la Fonction publique (2)	2 580
Régions	485
Entreprises	3 930
<b>Heures stagiaires (en millions) (1)</b>	<b>913</b>
État (total)	482
- interventions	420
- formation des agents de la Fonction publique (2)	62
Régions	138
Entreprises	332

(1) Y compris la rémunération du temps passé en formation des stagiaires sous contrat en alternance.

(2) Hors agents de la Fonction publique territoriale.

Source : DFP - DARES

Dans la suite de ce texte, nous allons nous intéresser aux stagiaires des entreprises.

### *b- La participation des entreprises*

En 1994, les entreprises de 10 salariés et plus, qui ne représentent que 12 % du nombre total des entreprises déclarantes, gardent la même part prépondérante dans l'effort de formation professionnelle continue qu'en 1993 avec 94 % du total des dépenses, 93 % du nombre total de stagiaires mais seulement 82 % du total des heures-stagiaires, en raison de la part importante des contrats d'insertion en alternance, signés surtout par des entreprises de moins de 10 salariés.

#### **La participation des entreprises à la formation continue Année 1994**

	Entreprises de 10 salariés et plus		Entreprises de moins de 10 salariés (1)		Total
	Valeur	%	Valeur	%	Valeur
Nombre d'entreprises	106 959	12,17	772 178	87,83	879 137
Nombre de salariés (milliers)	9 204	78,06	2 587	21,94	11 791
Dépenses déductibles (millions) (2)	43 309	94,32	2 607	5,68	45 916
Nombre total de stagiaires (milliers) (3)	3 780	92,97	286	7,03	4 066
Nombre d'heures de stage (millions) (3)	280	82,82	58	17,18	338

Source : projet de loi de finances - formation professionnelle

(1) Le nombre d'entreprises de moins de 10 salariés est celui des entreprises adhérentes aux Organismes collecteurs agréés (OCA).

(2) Les dépenses des entreprises de moins de 10 salariés sont égales aux montants de l'ensemble des contributions aux organismes collecteurs paritaires.

(3) Le nombre de stagiaires des entreprises de moins de 10 salariés est celui recensé par les organismes collecteurs paritaires

Le nombre d'heures est estimé par rapport au nombre de stagiaires.

Les résultats présentés dans la suite du texte sont relatifs à l'effort de formation continue financé par les entreprises d'au moins 10 salariés. Ils proviennent généralement de l'exploitation des déclarations fiscales qu'elles remplissent chaque année pour justifier la manière dont elles se sont acquittées de l'obligation qui leur est faite en matière de FPC. Par ailleurs, dans l'analyse de l'accès des salariés à la formation continue, nous concentrons notre propos sur le plan de formation de l'entreprise et le congé individuel de formation, la formation en alternance des jeunes de moins de 26 ans présente, en effet, des similitudes formelles importantes avec l'apprentissage et la formation professionnelle initiale.

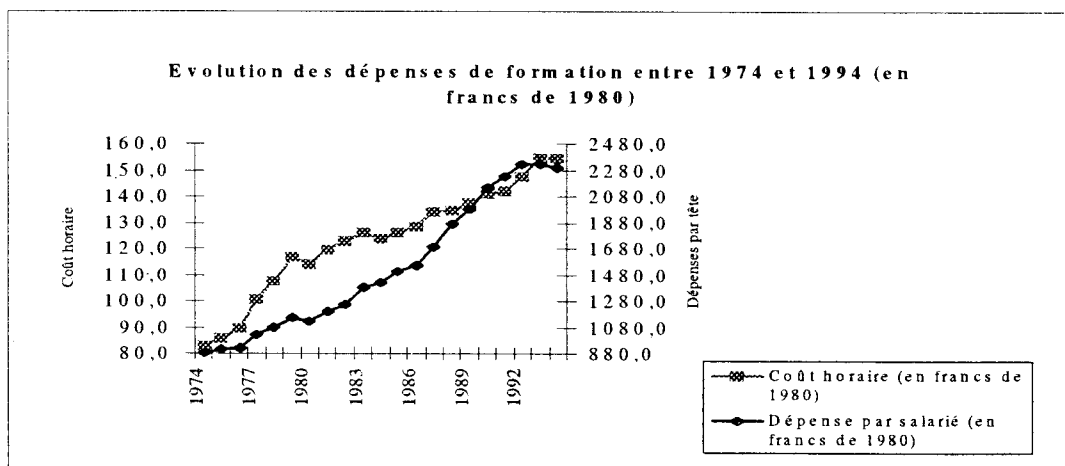


### *L'évolution des grands indicateurs*

Si, sur la période 1974-1994, le taux de participation financière (TPF) a doublé, la dépense de formation par tête en francs constants a, elle, été multipliée par 2,5 sur la période.

Sur 20 ans, on observe nettement trois grandes périodes différentes quant aux évolutions du TPF et du taux d'accès :

- 1974-1980 : c'est la période de démarrage de la loi, de son installation dans les pratiques d'entreprises. C'est aussi la période de la crise. On constate entre 1974 et 1980 une relative stabilité du Taux d'accès tandis que le TPF entame sa croissance dès 1976 ; le coût horaire des stages, quant à lui, connaît une forte croissance ;
- 1980 - 1991 : période de modernisation de l'appareil productif marquée par des investissements lourds tant technologique qu'organisationnel. C'est une période marquée par les mesures de productivité dans les grandes entreprises industrielles, qui marquent la hausse continue du taux d'accès sur la période. La formation continue y acquiert un rôle stratégique dans la gestion de ces grandes mutations, ce qui se traduit par une envolée de la participation financière des entreprises. Le coût horaire des stages fléchit et la croissance du taux de participation financière est essentiellement le fait du taux d'accès<sup>13</sup> ; - à partir de 1991, le TPF marque un net infléchissement, tout comme le taux d'accès qui par contre continue à croître à un rythme soutenu. Le coût horaire croît jusqu'en 1993. La durée moyenne des stages est dans une période de croissance puis de retournement.
- A partir de 1991, l'accélération de la baisse de la durée des stages et le fléchissement de la croissance du taux d'accès expliquent l'essentiel de la décélération du TPF. Cela pourrait traduire au niveau des comportements des firmes, une nouvelle conception de la formation continue. Le maintien du taux de stagiaires, la substitution des formations de type interne aux dépenses externes de formation, concourent à expliquer le retournement.



<sup>13</sup> Rappel : TPF = coût horaire des stages \* taux d'accès \* durée moyenne des stages \* inverse du taux de salaire moyen.

Il convient néanmoins de faire deux remarques :

- D'une part, il serait abusif de croire que ce mouvement implique un désintérêt des entreprises pour la formation continue, ou encore l'atténuation des enjeux d'adaptation de la main-d'œuvre aux mutations techniques et organisationnelles. En revanche, l'hypothèse d'un nouveau type de comportement des entreprises face au 1,5 % semble plus réaliste. On savait déjà que les formations en entreprises ne se limitent pas aux aspects formels<sup>14</sup>. En particulier une enquête menée par le Céreq avait estimé que les formations non déclarées représentaient environ 20 % des dépenses de formations déclarées (voir Serfaty et Delame, 1991). Ceci impliquerait qu'un mouvement de substitution sur le long terme pourrait être engagé.
- D'autre part, il faut manier ces données avec prudence. Les données longues présentées ici ont été construites différemment avant et après 1993. En particulier, l'effet de l'utilisation de la source DADS de l'INSEE n'a pas été répercuté sur les années qui précèdent 1993. L'utilisation de cette source amplifie notamment le retournement par un simple effet de niveau.

#### Données d'ensemble sur l'accès des salariés à la FPC

	1972	1982	1993
• Taux d'accès global (y compris les formations en alternance en %)	10,7	21,4	33,8
• Taux d'accès à la FPC (hors formations en alternance en %)	10,7	21,4	33,2
• Effectif de participants à la FPC (total)	1 050 000	2 103 000	3 253 302
Plan de formation	1 050 000	2 056 000	3 220 519
Congé individuel	0	47 000	32 783
Alternance	-	-	67 123
• Durée moyenne des formations en heure (ensemble)	74	57	52
Plan de formation	nd	nd	42
Congé individuel	nd	nd	407

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83, Céreq.

#### *Plan de formation et congé individuel*

L'extension sensible des efforts consentis par les employeurs se traduit nettement au plan des taux d'accès à la FPC. Ceux-ci ont plus que triplé en 20 ans, passant de 10 à 33 % des salariés en moyenne (cf. tableau ci-dessus). La composante majeure de cette évolution réside dans le développement des formations relevant des plans de formation des entreprises, ceux-ci représentant 99 % des participants à la formation

<sup>14</sup> Voir en particulier les articles de Géhin, Echevin, Méhaut, PIRTTEM-CNRS, (1989) et Delcourt et Méhaut, CEDEFOP, (1995).

continue, le congé individuel ne concernant chaque année qu'une fraction marginale des salariés. Ce constat est toutefois à nuancer en fonction des durées de formation afférentes à chacun des deux dispositifs. Si les plans de formation comportent essentiellement des actions courtes (42 heures en moyenne), à l'inverse, les congés individuels, dont la plupart sont pris en charge par les organismes paritaires agréés compétents, prévoient des durées beaucoup plus longues (407 heures en moyenne en 1993). Dans le premier cas, la formation limite souvent ses ambitions à une adaptation immédiate des compétences des salariés à leur emploi. En revanche, dans le second cas, l'objectif s'attache généralement à l'obtention d'une qualification reconnue, d'un titre ou d'un diplôme.

#### *Les inégalités d'accès selon les catégories socioprofessionnelles*

En ce qui concerne les catégories socioprofessionnelles, une liaison positive avec la FPC se fait jour et se maintient : l'accès à la formation est d'autant plus fréquent que le niveau de qualification de l'emploi occupé est élevé : parmi les ouvriers non qualifiés, à peine 14 % bénéficient d'une formation dans l'année alors qu'environ la moitié des cadres ou des ingénieurs y ont accès. Notons cependant la place centrale accordée aux professions intermédiaires (maîtrise, techniciens) qui, depuis le milieu des années 80 s'affirment comme les premiers visés par les politiques des entreprises : 52 % d'entre eux accèdent à la formation continue, pour une durée moyenne de 52 heures (cf. tableau suivant)

#### **Répartition des stagiaires selon les catégories socioprofessionnelles en 1993**

	Stagiaires		Taux d'accès
	Effectif total	En %	
Ouvriers non qualifiés	181 970	5,5	14,4
Ouvriers qualifiés	694 278	20,9	25,8
Employés	879 589	26,5	29,3
Techniciens et agents de maîtrise	890 622	26,8	52,1
Ingénieurs et cadres	673 966	20,3	48,4
Ensemble	3 320 425	100,0	33,2

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n° 24-83, Céreq.

#### *Les disparités d'accès selon le sexe et l'âge*

Les variables démographiques telles que le sexe ou l'âge des personnes expliquent pour une part les inégalités d'accès à la formation continue. Toutefois, leur influence reste limitée (notamment pour la variable sexe) et se réduit au fil du temps.

- Globalement, dans l'ensemble de la population active hors Fonction publique, les hommes accèdent plus fréquemment que les femmes à la formation continue. L'écart selon le sexe s'est néanmoins considérablement réduit depuis vingt ans : si

le taux d'accès variait du simple au double en 1972, les scores sont aujourd'hui très voisins : 35 % pour les hommes, et 31,9 %<sup>15</sup> pour les femmes.

- Les disparités d'accès à la formation continue selon l'âge sont relativement fortes et témoignent d'un effet spécifique de cette variable, non réductible à celui des caractéristiques d'emploi ou de formation. Au début de la présente décennie, si l'on se fonde sur l'exploitation des sources statistiques ou administratives détaillées, la situation reste marquée par des disparités sensibles d'accès à la FPC selon l'âge. En 1993, la répartition par âge montre une forte prégnance des salariés d'âge moyen puisque 68 % des stagiaires ont entre 25 et 45 ans (44 % sont des hommes et 24 % sont des femmes). Les jeunes stagiaires sont peu nombreux (9 % des stagiaires). La source 24-83 ne permet pas de calculer des taux d'accès par âge. Cependant, l'enquête FQP de l'INSEE fournit de telles informations sur un champ analogue. Elle montre que, sur la période 1988/1993, les chances d'accès sont maximales à partir de 30 ans et ne décroissent sensiblement qu'au-delà de 45 ans.

**Taux d'accès à la formation par sexe et répartition des stagiaires par âge et par sexe en 1993 (plan de formation, CIF et alternance) en %**

	Moins de 25 ans	De 25 à 34 ans	De 35 à 45 ans	45 ans et plus	Total	Taux d'accès
Hommes	5	22	22	16	65	35,0
Femmes	4	12	12	7	35	31,9
Ensemble	9	34	34	23	100	33,8

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83, Céreq.

*4.2.6. Participation à la FPC par taille des entreprises et par secteurs d'activité*

*a- L'analyse par taille souligne deux éléments essentiels des pratiques de formation dans les entreprises*

- d'une part, l'importance plus réduite de la formation dans les petites et moyennes entreprises relativement aux grandes entreprises ;
- d'autre part, l'existence de disparités inter-catégories socioprofessionnelles quelle que soit la taille des entreprises. Ces deux phénomènes se combinent pour accroître encore les disparités entre les catégories socioprofessionnelles.

<sup>15</sup> Ces chiffres incluent l'alternance.

## Résultats généraux

En première analyse, il est important de noter le poids des différentes classes de taille d'entreprises utilisées dans cette analyse. On remarque ainsi que 0,3 % des entreprises, représentant un quart de l'ensemble des salariés, ont un taux de participation financière de 5,06 % soit presque deux points au-dessus de la moyenne. Ce sont les grandes entreprises de plus de 2 000 salariés. A l'opposé, les entreprises ayant de 10 à 19 salariés occupent 5,4 % de l'ensemble des salariés et représentent environ 31 % des entreprises. Le TPF pour cette classe de taille est de 1,6 %, soit un peu plus d'un point et demi en dessous du TPF moyen. C'est dire si les écarts de comportement sont grands et si le poids des grandes entreprises est important dans la compréhension des pratiques globales des entreprises.

### Données générales par taille d'entreprises en 1993

1993	de 10 à 19 salariés	de 20 à 49 salariés	de 50 à 499 salariés	de 500 à 1 999 salariés	plus de 2 000 salariés	Ensemble
<b>Nombre d'entreprises</b>	36 228	52 373	26 420	2 009	384	117 414
<b>Dépenses (milliers de F)</b>	1 003 025	3 850 198	11 305 594	9 378 187	19 638 260	45 175 264
<b>TPF (en %)</b>	1,06	1,80	2,50	3,57	5,14	3,29
<b>Salariés</b>	525 103	1 618 024	3 348 316	1 808 923	2 488 188	9 788 554
<b>% d'entreprises formatrices (1)</b>	28,6	46,3	78,7	96,9	97,4	47,9
<b>taux d'accès (2)</b>	7,8	10,7	27,4	44,1	53,2	33,2

(1) Ayant eu au moins un stagiaire (2) Hors alternance

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83, Céreq.

#### La formation continue et la taille des entreprises

Les clivages prononcés selon la taille renvoient à différents facteurs jouant dans le même sens :

- la meilleure instrumentation en termes matériels et humains dont disposent les grandes firmes pour définir une politique de formation et la mettre en œuvre ;
- une organisation du travail plus souple dans ces mêmes unités, facilitant le départ de salariés en formation ;
- l'existence de marchés internes du travail plus étendus et structurés où la mobilité s'accompagne souvent de formation ;
- une structure de qualification tirée vers le haut où les catégories les plus qualifiées (et disposant généralement d'un niveau de formation initiale plus élevé) sont plus fortement consommatrices de formation continue ;
- une intensité plus marquée des changements techniques et organisationnels dans les grandes entreprises industrielles au cours des dernières années, qui ont induit un recours massif aux formations continues.

### *Le taux d'accès selon la taille et la qualification (hors alternance)*

Les disparités entre catégories socioprofessionnelles s'atténuent avec l'augmentation de la taille des entreprises. Ainsi, le rapport cadres / ouvriers non qualifiés en 1993 est de 6,68 pour les entreprises de la première classe de taille, et de 2,91 pour la dernière. Il est possible d'avancer l'hypothèse que l'existence d'une forme organisée et planifiée de la formation, une gestion en interne des mobilités, ou plus généralement l'existence d'une cohérence forte entre la formation et le mode de gestion de la main-d'œuvre, sont un facteur explicatif important de ce phénomène. Plus la taille est élevée, plus l'effort de formation est intense et mieux il est réparti entre les catégories de salariés.

### **Les taux d'accès par catégories socioprofessionnelles selon les tailles d'entreprises en 1993 (hors alternance)**

Tranche d'effectifs	Ouvriers non qualifiés	Ouvriers qualifiés	Employés	Techniciens et agents de maîtrise	Ingénieurs et cadres	Ensemble
10 à 19 salariés	2,2	3,6	8,0	16,2	14,7	7,8
20 à 49 salariés	4,7	7,0	10,2	18,7	20,0	10,7
50 à 499 salariés	12,0	21,0	25,6	40,7	44,7	27,4
500 à 1 999 salariés	20,7	35,2	40,8	59,6	61,7	44,1
2 000 salariés et plus	23,4	46,7	48,9	68,2	68,0	53,2
Ensemble	14,4	25,8	29,3	52,1	48,4	33,2

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83, Céreq.

### *La durée moyenne des stages et la taille des entreprises*

Une analyse similaire ne peut être faite sur la durée moyenne des stages. En effet, il apparaît plusieurs phénomènes :

- Les durées moyennes ne se différencient pas de manière aussi nette que les taux d'accès par classe de taille d'entreprise. Seules les firmes de plus de 2 000 salariés procèdent à des stages plus longs que pour l'ensemble des entreprises (52 heures contre 45 heures). Les autres classes de taille ne se différencient pas beaucoup entre elles. Globalement, la disparité entre petites et grandes tend à se réduire au cours du temps. On constate une tendance à l'homogénéisation dont les petites entreprises seraient la référence, dans le sens d'une réduction des durées moyennes.

- Les techniciens et agents de maîtrise ainsi que les ouvriers qualifiés bénéficient de stages longs (voir tableau suivant). Ceci est vrai globalement mais là encore, le phénomène n'est pas reproductible à l'identique selon les classes de taille : pour les entreprises de 10 à 49 salariés, les ouvriers non qualifiés<sup>16</sup> et les techniciens et agents

<sup>16</sup> La durée moyenne importante des ouvriers non qualifiés dans les entreprises ayant entre 10 et 19 salariés est due pour l'essentiel à un gonflement cette année des stages CIF, ayant une durée beaucoup plus importante que les formations prises en charge par le plan de formation. Les

de maîtrise suivent les stages en moyenne les plus longs ; dans les entreprises de 50 à 499 salariés, ce sont les employés et les techniciens et agents de maîtrise ; dans les entreprises de 500 à 1 999, ce sont les techniciens et agents de maîtrise et les cadres ; dans les entreprises de plus de 2 000 salariés, ce sont les ouvriers qualifiés.

**La durée moyenne des stages par catégorie socioprofessionnelle  
selon les tailles d'entreprises en 1993 (en heures, hors alternance)**

	Ouvriers non qualifiés	Ouvriers qualifiés	Employés	Techniciens et agents de maîtrise	Ingénieurs et cadres	Ensemble
10 à 19 salariés	92,9	40,6	41,4	41,7	38,5	42,0
20 à 49 salariés	46,6	44,6	39,2	46,1	38,5	41,7
50 à 499 salariés	39,3	37,6	39,0	40,8	38,7	39,0
500 à 1 999 salariés	36,6	41,2	39,7	46,1	43,2	42,3
2 000 salariés et plus	50,9	61,1	40,9	53,9	53,2	52,2
Ensemble	43,5	48,9	39,9	48,6	44,8	45,4

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83, Céreq.

La quasi permanence des techniciens et agents de maîtrise dans les stages de longue durée s'expliquerait par leur position sensible dans la construction des organisations nouvelles d'une part, et dans les mutations industrielles d'autre part (plus forte intégration de tâches gestionnaires par exemple dans l'industrie). Néanmoins, il est possible à ce niveau de soupçonner la présence d'effets sectoriels porteurs de ces différenciations.

***Effort physique de formation***

Au niveau des disparités selon la catégorie socioprofessionnelle, l'indicateur effort ou espérance de formation<sup>17</sup> enregistre des mouvements beaucoup plus accusés que pour la durée moyenne et proches de ceux observés pour le taux d'accès. En particulier, par taille d'entreprise, l'espérance tend à s'accroître avec la qualification. Bien que les cadres aient en général une espérance de formation moindre que les techniciens et agents de maîtrise, le mouvement général va bien des qualifications les plus basses vers les plus élevées. Ainsi, les cadres ont une espérance de formation de près de 3,5 fois plus élevée que les ouvriers non qualifiés. En outre, l'effort de formation s'accroît avec la taille de l'entreprise.

---

problèmes spécifiques liés aux estimations des variables issues de l'exploitation des déclarations fiscales n°24-83, telles que les questions des frontières, auxquelles s'ajoute le problème du redressement nous amène à modérer l'importance qui transparait ici. La seule évaluation pertinente à nos yeux sera la validation du comportement des entreprises à ce niveau à moyen et long terme. On remarque déjà que pour l'année 1994 les données semblent coller plus fortement à un comportement réel des entreprises.

<sup>17</sup> effort=heures de formation / nombre de salariés.

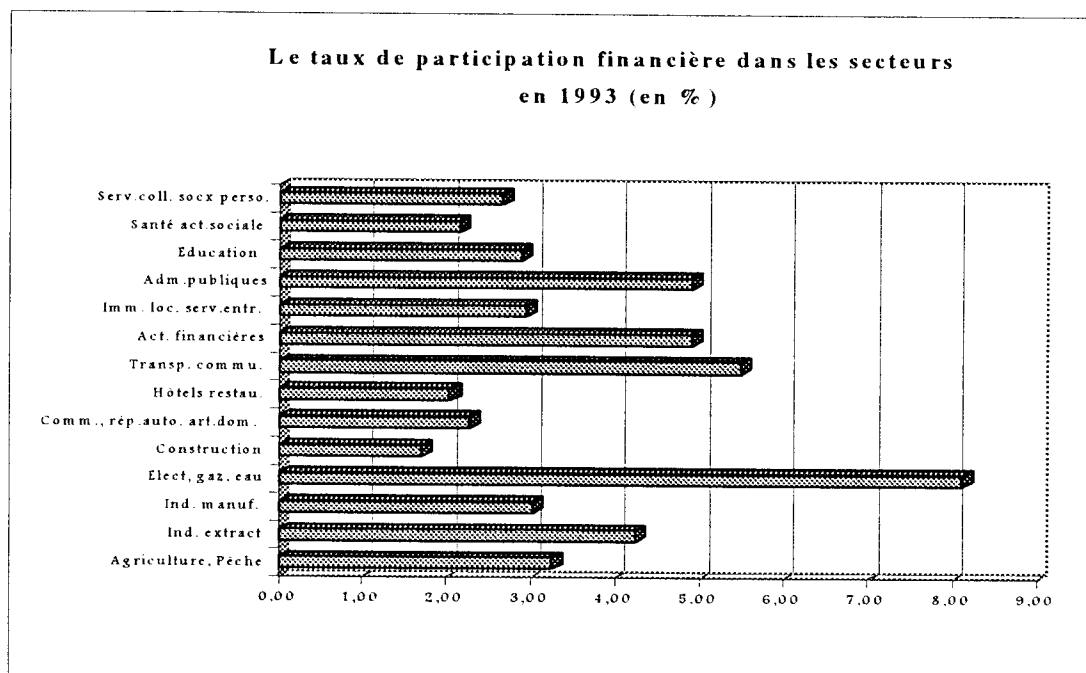
**L'effort physique de formation par catégorie socioprofessionnelle  
selon les tailles d'entreprises en 1993 (en heures)**

1993	Ouvriers non qualifiés	Ouvriers qualifiés	Employés	Techniciens et agents de maîtrise	Ingénieurs et cadres	Ensemble
10 à 19 salariés	2,1	1,8	2,6	6,6	4,0	2,8
20 à 49 salariés	2,2	3,1	4,0	8,9	7,3	4,5
50 à 499 salariés	4,7	7,4	10,5	16,6	17,0	10,7
500 à 1999 salariés	7,6	13,6	16,8	26,2	27,7	18,5
2000 salariés et plus	11,9	29,4	21,8	34,1	33,5	27,4
Ensemble	6,3	12,0	12,4	23,9	21,1	14,8

Source : Exploitation des déclarations fiscales des employeurs n°24-83, Céreq.

*b- La formation continue dans les macro-secteurs (NAF 17)*

Aucun secteur n'a un taux de participation inférieur à l'obligation légale<sup>18</sup>. Les secteurs à faible participation sont plutôt des secteurs de main-d'œuvre (commerce, BTP) alors que les secteurs à fort taux de participation sont plutôt des secteurs à forte intensité capitaliste (industries extractives, production d'électricité) ou à niveau de qualification élevé (banques, transports et communication).



<sup>18</sup> Excepté bien entendu le secteur de la "pêche, aquaculture", mais qui est peu important en nombre d'entreprises, par rapport aux autres secteurs concernés.



## 5. AUTRES ASPECTS PRINCIPAUX RELATIFS AUX SYSTÈMES ET AUX DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE

### 5.1. Mesures concernant les normes qualité et l'assurance qualité en matière de FPI et FPC

Les normes qualité en France sont perçues comme pouvant toucher trois objets : les structures prestataires de formation, les conditions d'exécution des prestations et la qualification des personnes les assurant. Il n'existe pas de normes "qualité" portant sur les "produits" de formation dans la mesure où aucun consensus n'est établi à ce jour sur sa définition et donc sur les principes de sa normalisation. Les mesures prises au niveau de ces normes diffèrent selon que l'on se situe dans le cadre de la formation initiale ou dans celui de la formation continue.

Dans le cadre de la **formation initiale**, deux niveaux sont à prendre en considération : le niveau secondaire et le niveau supérieur.

Dans le cadre de *l'enseignement secondaire*, la formation professionnelle a pour objectif quasi exclusif la préparation des diplômes de l'Éducation nationale jusqu'au niveau baccalauréat ou équivalent. Cette institution a le monopole de la délivrance des diplômes et non de la préparation aux examens. L'appréciation de la "qualité" se joue ici essentiellement sur les deux registres liés aux structures et à la qualification des personnels. Les établissements publics préparant à ces diplômes sont soumis à une réglementation stricte quant à ses modalités de fonctionnement, ses structures physiques (architecture, normes sécurité internes, etc.). Les personnels salariés sont fonctionnaires et doivent avoir suivi un parcours de formation spécifique pour y assumer les fonctions d'enseignement comme celles plus techniques d'administration ou de gestion. Les établissements privés sont soumis à des règles proches s'ils veulent que leur activité soit en partie subventionnée par des fonds publics (établissements sous contrat). Ceci suppose une procédure "d'agrément" initiée par les services décentralisés de l'Éducation nationale (rectorats) et un audit spécifique. Par ailleurs, cette contractualisation impose que les personnels enseignants soient soumis à la même réglementation que celle des enseignants des établissements publics en matière de compétence pédagogique (même parcours de formation obligatoire). Aucune règle particulière n'est donnée pour les autres organismes privés préparant des diplômes de l'Éducation nationale. Les normes "qualité" sont alors implicites, c'est-à-dire soumises à une loi du marché. L'indicateur de la "qualité" devient alors le pourcentage de réussite des élèves candidats au diplôme.

Par ailleurs, il existe au sein du ministère de l'Éducation nationale un corps d'inspecteurs généraux, dont certains sont spécialisés dans les questions professionnelles, qui "assument une mission permanente d'animation et de contrôle, d'information et de conseil, ainsi que des missions particulières qui peuvent leur être confiées par le ministre. Dans ce cadre, ils contribuent à la définition des objectifs et des projets et à l'évaluation des résultats obtenus" (définition donnée par le *Bottin administratif*, 1996). A ce titre, l'Inspection générale publie annuellement des rapports sur la situation de la formation professionnelle initiale en France.

Dans *l'enseignement supérieur*, des règles similaires régissent le fonctionnement et les personnels des universités (les établissements universitaires français sont quasiment tous sous statut public à deux exceptions près). Pour les autres types d'enseignement, les normes qualité relatives aux structures et au personnel sont dictées par les institutions à l'initiative de leur création. Elles sont semblables pour les établissements d'enseignement supérieur publics (exemple : CNAM, grandes écoles d'ingénieurs) rattachées à des ministères autres que celui de l'Éducation et sont spécifiques pour les autres de statut différent (consulaire ou privé). Toutefois, dans ce domaine, faute de réglementations nationales, il n'est pas rare que la visibilité "qualitative" sur le marché de la formation soit recherchée au travers de l'habilitation pour la préparation d'un titre d'ingénieur ou l'homologation d'un titre de l'enseignement technique. Ces deux procédures sont en effet soumises à des règles strictes dans lesquelles est prise en compte, pour justifier de la validité des titres délivrés, la qualité des modalités de leur préparation, au niveau des moyens matériels, pédagogiques et humains.

Dans le cadre de la **formation continue**, les pratiques montrent trois registres dans l'approche qualité :

- ***La qualité perçue à travers le principe de la labellisation.*** Déjà utilisé dans les années 60 par les institutions publiques, ce principe concerne l'octroi d'une autorisation de préparation de candidats à des certificats ou des titres spécifiques. La **labellisation** porte sur les mêmes objets que ce qui vient d'être décrit pour la formation initiale. Elle est réalisée généralement par une institution publique - il s'agit alors d'une procédure d'agrément mise en œuvre par un ministère (exemple ministère du Travail ou de la Santé, de la Culture, etc.) - ou privée (branche, organisation professionnelle) qui délivre des titres à travers l'organisation de l'évaluation et la validation des acquis. La labellisation vise le contrôle des prestataires de formation mais aussi le contrôle et la régulation des flux des candidats au titre dans une perspective d'articulation au marché du travail.
- ***La qualité perçue à travers l'établissement de chartes.*** Apparues au cours des années 80, ces chartes cherchent à mettre en évidence la spécificité d'un groupe de prestataires (souvent constitué en réseau) sur un marché, en termes de choix déontologiques poursuivis par le "réseau", de principes pédagogiques et techniques mis au point pour répondre à la demande d'un client.
- ***La qualité perçue à travers l'établissement de normes.*** Cette approche s'est formalisée au début des années 90 à travers quatre types de normes qualité en cours en France :
  - **Les normes** établies sous la responsabilité de l'**AFNOR** (Association française de normalisation) dès 1992 dans le domaine de la formation, portent sur la terminologie utilisée et sur la formalisation d'une offre et d'une demande de prestation de formation. Ces normes sont largement diffusées et servent de support aux conventions clients/prestataires.
  - **La certification ISO 9000** des structures prestataires de formation. Appliquée depuis 1994 à la formation, cette certification - 9001, 9002

ou 9003 - vise sur la base d'un audit à vérifier le bon fonctionnement d'un organisme. En janvier 1996, 25 organismes étaient certifiés en France.

- **La qualification OPQF** (Office professionnel de qualification en formation) initiée depuis 1995 par l'organisme représentant les employeurs, la FFP (Fédération de la formation professionnelle). Elle a pour fonction de rendre "lisible" l'activité de formation continue d'un organisme sur le marché.
- **La certification** des professionnels de la formation par l'**IPCF** (Institut de certification des professionnels de la formation), initiée par le CSFC (Chambre syndicale des professionnels de la formation) devrait se développer en 1997.

## **5.2. Certification, validation et reconnaissance des qualifications professionnelles**

La reconnaissance de la qualification après un parcours de formation et faisant l'objet d'une certification se situe, par principe en France, à un niveau national. Elle est réalisée selon des procédures réglementées et par des acteurs officiellement désignés à cet effet. Les reconnaissances réalisées par d'autres acteurs n'ont de validité juridique ou sociale que dans les espaces où ils sont légitimement les représentants.

Il faut noter par ailleurs que la référence aux titres et diplômes est fréquente dans les conventions collectives de branche et les grilles de classification. Cependant, ce lien est très variable d'une branche à l'autre, et les entreprises prennent souvent leurs distances vis-à-vis de ces repères.

Les certifications officielles sont de trois types :

- Les **diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation nationale** ou sous sa responsabilité. Ils sanctionnent des parcours de formation à finalité professionnelle dans le cadre d'un enseignement secondaire (CAP, BEP bac professionnel...), ou supérieur (BTS, DUT diplômes universitaires nationaux, titres d'ingénieur...). Ces certifications sont accessibles quel que soit le parcours de formation permettant de les préparer. C'est **le même titre ou le même diplôme qui sont délivrés à la fin d'une formation initiale, continue ou en alternance**. Les référents des certifications sont élaborés selon un découpage en unités permettant une évaluation adaptée à chacune des voies de préparation. Ce système permet notamment la mise en œuvre d'une validation des acquis professionnels permettant à un individu d'être dispensé de certaines des épreuves d'un diplôme. Cette approche concerne la plupart des certifications officielles nationales et vise à favoriser le développement de parcours de formation modulaires et individualisés.
- Les **titres homologués** délivrés par d'autres institutions publiques, consulaires ou privées positionnés dans une grille de niveau (I à V) par la Commission technique d'homologation placée sous une tutelle interministérielle.

- Les **certificats de branche** sanctionnant des parcours qualifiants mis en place par une branche professionnelle pour ses salariés.

Les référents de certification sont construits après une analyse d'opportunité et sur la base d'une analyse des activités, des emplois et des compétences qui y sont attachés. Ils comportent également une réglementation précisant les modalités et les conditions d'évaluation de l'acquisition de la qualification. Y sont également indiqués les jurys impliqués et les autorités responsables de l'organisation des procédures ainsi définies. Ces référents sont élaborés par des groupes de travail réunis **en commissions consultatives nationales** lorsque la certification est délivrée par une institution publique ou une branche et par les organismes de formation eux-mêmes sur avis de leur conseil d'établissement. La **validation officielle des référents** relève d'instances spécifiques internes au ministère de l'Éducation nationale pour les diplômes délivrés par ce ministère, de la Commission technique d'homologation pour les titres délivrés par les autres ministères ou tout autre organisme consulaire ou privé, de la Commission paritaire nationale pour l'emploi pour les certifications de branches. Les décisions établies par ces instances sont publiées dans le **Journal officiel** avec l'indication d'un niveau (I à V) pour les diplômes et les titres homologués dans une spécialité de formation. Ces référents nationaux font souvent l'objet d'une négociation - et ce systématiquement pour les certificats de branches - permettant leur positionnement comme critère de classification ou comme seuil d'accueil dans un emploi par branche. Les décisions prises sont publiées dans le **Bulletin officiel des conventions collectives**.

**L'espace de validité** d'un diplôme, d'un titre homologué ou d'une certification de branche est national. La validité hors du territoire national suppose des accords particuliers transnationaux. Ceux-ci existent pour quelques cas ponctuels dans le cadre d'initiatives prises par des organismes de formation qui construisent des parcours de formation comportant des périodes de formation à l'étranger.

Comme il n'existe aucune obligation de sanction de parcours de formation par une certification dans le cadre de la formation continue en France, il n'est pas rare que certains commanditaires ou bénéficiaires recherchent des formes de reconnaissance en dehors des certifications officielles. Celles-ci entrent dans le champ des démarches de portefeuilles de compétence ou dans celui d'initiatives de conseils régionaux qui, par le biais de validations "intermédiaires", encourageraient la mise en place de parcours qualifiants pour des publics en difficulté d'insertion sociale ou professionnelle. Ces dernières approches restent encore expérimentales mais constituent l'objet d'importants débats en France à un moment où la multiplication des certifications accessibles et la lisibilité des dispositifs entre eux sont remis en cause.

### **5.3. Politique de recherche, mesures et rapports sur la formation professionnelle**

A notre connaissance, la formation professionnelle ne fait pas l'objet de programmes spécifiques de recherche. Elle est intégrée dans des programmes qui concernent soit le système éducatif (sociologie, pédagogie, économie de l'éducation), soit le système

productif (relation entre formation et emploi, performance économique et développement des compétences).

Les instances impliquées en France dans la construction et la mise en œuvre des politiques de recherche en matière de formation professionnelle sont de deux ordres :

- Les instances d'élaboration au niveau de la sphère politique. C'est essentiellement le ministère du Travail et de la Formation professionnelle qui est au cœur de ce dispositif, avec en son centre la Délégation à la formation professionnelle et la DARES. Mais le ministère du Travail n'apparaît pas comme le seul organe constitutif de la politique de recherche en la matière, puisque des instances interministérielles, telles que la MIRE (Mission interministérielle recherche-expérimentation), d'autres ministères, tels que le ministère de l'Agriculture par exemple, le Commissariat général au plan, la DATAR, ou bien encore le Centre national de la recherche scientifique par le biais de son ancien programme interdisciplinaire (PIRTTEM : Programme interdisciplinaire de recherche sur la technologie, le travail, l'emploi et les modes de vie) constituent des espaces où s'engagent et se construisent les demandes à destination des acteurs producteurs des données, des réflexions et des études qui nourriront la politique.

- Les instances de production et de réflexion sur les objets. Ce domaine est très hétérogène. S'y trouvent :

- les universités et les organismes de recherches attachés au CNRS ;
- le milieu des formateurs avec le Conservatoire national des arts et métiers, le Centre universitaire de coopération économique et social, l'AFPA, le Centre d'études supérieures industrielles ;
- le milieu des organismes ministériels : DEP, DARES, Céreq...

Par ailleurs, la politique de formation professionnelle donne lieu régulièrement à la publication de rapports, généralement confiés à des experts. La période récente a ainsi été marquée par la sortie de plusieurs d'entre eux :

- Rapport "*Pour l'école*", également appelé "*rapport Fauroux*", du nom de celui qui a eu la responsabilité de ce travail, qui préconise entre autres une polyvalence des diplômes professionnels restreignant le nombre de ceux existants afin de faciliter la lisibilité des titres et d'offrir aux jeunes l'accès à un plus large champ d'emploi. Ce rapport insiste également sur la nécessité d'envisager formation initiale et formation continue comme un ensemble et de donner à l'enseignement professionnel une autonomie forte par rapport à l'enseignement général ;
- Rapport de l'Assemblée nationale sur les aides à l'emploi qui évalue l'efficacité des différentes mesures prises pour favoriser l'accès des jeunes à l'emploi ;
- Rapport De Virville déjà présenté au point 1.3.2.

On peut penser que le thème de la formation tout au long de la vie a eu un rôle déclencheur, mais il se pose dans le système français un problème de continuité entre le système de formation initiale et celui de formation continue qui semble de plus en plus difficile à gérer.

## 5.4. Anticipation et planification de la formation professionnelle

### 5.4.1. Au niveau national

En ce qui concerne le ministère de l'Éducation nationale, quatre types d'instances doivent être mentionnées :

- Le Haut comité éducation-économie : *"chargé d'établir une concertation permanente entre l'Éducation nationale et ses partenaires économiques ; il a pour mission de proposer au Ministre des mesures propres à rapprocher le système éducatif et le monde de l'économie. A cette fin, il prend toutes initiatives et fait toutes études et propositions relatives aux formations générales, technologiques et professionnelles, ainsi qu'à la recherche en éducation et en formation. Le Haut comité éducation-économie comprend 24 membres nommés par le ministre pour une durée de trois ans :*
  - *12 personnalités qualifiées pour leur compétence en matière d'éducation et de formation ;*
  - *12 représentants des organisations professionnelles d'employeurs et de salariés consulaires"* (Décret n° 86-328 du 7 mars 1986).
- La Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Elle *"doit, en liaison avec les autres directions et l'ensemble des partenaires du système éducatif, établir les éléments d'une prospective de l'éducation débouchant sur des programmes d'action. Pour cela, elle assure la production, le contrôle, l'analyse, qualitative et quantitative des informations nécessaires à la conception et à la mise en œuvre de la politique éducative, à la précision des évolutions du système et de son environnement, enfin à l'évaluation du système éducatif et de la formation. Elle rassemble ou réalise les études relatives à l'évolution de la société, aux attentes des entreprises, des parents et des élèves. Elle propose les plans d'action à moyen terme"* (Bottin administratif, 1996) ;
- Le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq), établissement public à caractère administratif, sous la double tutelle du ministère de l'Éducation nationale et du ministère du Travail. Il *"a pour mission de développer des études et des recherches sur la relation formation-emploi. A cette fin, il collecte et exploite des données originales concernant, parmi d'autres, l'entrée dans la vie active des jeunes sortants du système éducatif, l'évolution des formations techniques et professionnelles, la formation continue, les accords d'entreprises en matière de classification, d'emploi et de formation. Il mène également des travaux sur l'acquisition et la certification des compétences, les mobilités professionnelles, l'alternance et contribue à l'évaluation des politiques publiques de formation et d'insertion professionnelle. Ces travaux visent à éclairer les pouvoirs publics et les partenaires professionnels et sociaux dans l'élaboration et la conduite de leurs politiques de formation professionnelle et de gestion des ressources humaines"* (Bottin administratif, 1996) ;
- Les Commissions professionnelles consultatives (CPC), chargées *"de formuler des avis et propositions sur :*

*1. La définition des formations destinées à préparer aux professions des diverses branches d'activité, en précisant leurs éléments, leur durée et leur sanction, quelle que soit la nature de ces formations, notamment en établissement scolaire, par l'apprentissage ou en formation professionnelle continue. A cette fin, les commissions prennent en compte l'évolution prévisible des activités économiques, des technologies et de l'organisation du travail.*

*2. La détermination et la révision permanente, compte tenu des perspectives d'évolution des professions de leur compétence, des besoins de formation aux différents niveaux de la mise en place, le développement ou la rénovation des moyens de formation correspondants.*

*3. La cohérence des programmes de formation avec les objectifs de qualification" (arrêté du 18 juillet 1983).*

Ces commissions comprennent des représentants des employeurs, des salariés, des pouvoirs publics et des personnalités qualifiées.

#### *5.4.2. Niveau régional*

Depuis 1983, la formation professionnelle initiale était soumise, au même titre que l'ensemble du système éducatif, aux mesures de décentralisation inscrite dans les lois 83-8 du 7 janvier 1983 et 83-663 du 22 juillet 1983, modifiée par la loi 85-97 du 25 janvier 1985. Il en résultait en particulier que la région établissait un schéma prévisionnel des formations pour les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale. Parallèlement, existait un schéma concernant l'apprentissage et un autre la formation continue.

Dans son article 52, la loi quinquennale globalise cette fonction de planification :

*"I. Il est institué un plan régional de développement de formation professionnelle des jeunes. Ce plan a pour objet la programmation à moyen terme des réponses aux besoins de formation, permettant un développement cohérent de l'ensemble des filières et prenant en compte les réalités économiques régionales et les besoins des jeunes, de manière à leur assurer les meilleures chances d'accès à l'emploi...*

*II. Le plan régional de développement des formations professionnelle des jeunes couvre l'ensemble des filières de formation des jeunes préparant l'accès à l'emploi, notamment :*

- la formation initiale préparant à un diplôme de formation professionnelle délivré par l'État ou à une formation complémentaire d'initiative locale ;*
- l'apprentissage ;*
- les contrats d'insertion en alternance... ;*
- les actions de formation professionnelle continue en faveur des jeunes à la recherche d'un emploi.*

*III. Le plan régional de développement des formations professionnelles est élaboré par le conseil régional en concertation avec l'État. Sont préalablement consultés les conseils généraux, le conseil économique et social régional, le conseil académique de l'Éducation nationale, le comité régional de l'enseignement agricole, les*

*organisations d'employeurs et de salariés au niveau régional, les chambres de commerce et d'industrie, les chambres de métiers et les chambres d'agriculture au niveau régional.*

*Pour ce qui concerne l'apprentissage, le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes vaut schéma prévisionnel d'apprentissage.*

*Le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes est approuvé par le Conseil régional après consultation du préfet de région et des autorités académiques concernées, des partenaires économiques et sociaux de la région, ainsi que du Conseil économique et social régional.*

*IV. Des conventions annuelles d'application précisent, pour l'État et la région, la programmation et les financements des formations.*

*Elles sont approuvées par le Conseil régional puis signées, d'une part, par le président du Conseil régional et, d'autre part, par le préfet de région et les autorités académiques concernées".*

On voit donc émerger simultanément une volonté de coordination des dispositifs en faveur des jeunes et une affirmation du pouvoir de décision des régions. Ces deux éléments contribueront très certainement de façon décisive à définir la dynamique du système de formation professionnelle au cours des prochaines années.

#### *5.4.3. Des outils spécifiques pour la formation professionnelle continue*

En matière de planification de la formation continue, trois dispositifs majeurs doivent être signalés : les contrats de plan État-Région, les Observatoires régionaux emploi-formation (OREF) ainsi que les Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation (CARIF), et les Contrats d'études prospectives.

- Depuis 1983, l'État et les régions définissent contractuellement des objectifs communs à moyen terme de développement ainsi que la répartition des moyens financiers nécessaires à leur mise en œuvre. Le volet formation professionnelle de ces contrats de plan pour la période 1994-1998 comporte cinq axes :
  - accompagner le développement des formations en alternance ;
  - moderniser et structurer l'offre de formation ;
  - renforcer les actions structurantes sur l'environnement de la formation ;
  - définir des orientations conjointes entre l'État et les Régions en matière de politique contractuelle ;
  - affirmer le contrat de plan comme cadre de développement d'innovations et d'expérimentations pédagogiques.
  
- Les OREF et les CARIF ont été mis en place progressivement avec les contrats de plan. Les premiers ont pour objectif d'apporter un appui à la mise en place des plans régionaux de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ) ainsi qu'à la signature de contrats d'objectifs avec les branches professionnelles. Les seconds ont pour objectif d'alimenter les réseaux d'informateurs locaux en contact avec le public en données et informations concernant l'offre de formation, la réglementation et son environnement économique.



- Enfin les contrats d'études prospectives consistent en l'élaboration, avec l'aide d'experts extérieurs, de scénarios d'évolution prospectifs en matière de développement économique, technologique et social d'une branche. Ces scénarios mettent notamment l'accent sur la cohérence à établir entre, d'une part, le système de formation initiale et les politiques de formation continue et, d'autre part, les besoins en qualifications de la branche.

## DEUXIÈME PARTIE

### LA MISE EN ŒUVRE ET L'IMPACT DES PROJETS *LEONARDO*

#### 1. DESCRIPTION DE L'ORGANISATION ET DU DÉROULEMENT DU PROGRAMME AU NIVEAU NATIONAL

##### 1.1. Organisation des structures

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Délégation aux relations internationales et à la coopération) et le ministère du Travail et des Affaires sociales (Délégation à la formation professionnelle), qui siègent au Comité *Leonardo* à Bruxelles, assurent le pilotage du programme en France.

Ils sont assistés par un Comité consultatif composé des différents ministères concernés par la formation professionnelle en France ainsi que des partenaires sociaux.

Le Comité est réuni avant chaque appel à propositions et après l'évaluation des projets au niveau national.

Il donne son avis sur l'élaboration de l'appel à propositions au niveau national, ainsi que sur l'évaluation des projets.

Il est informé des résultats de sélection des projets ainsi que de leur suivi.

L'assistance technique relève en France de 5 agences, leurs compétences sont réparties suivant les types de publics promoteurs et par mesure pour les placements de jeunes travailleurs (ANPE) et pour les enquêtes et analyses (RACINE).

##### **Agence *Leonardo* ACFCI**

Assemblée des Chambres françaises de commerce et d'industrie

Établissements d'enseignement supérieur, réseau consulaire, entreprises, organismes de formation.

##### **Agence *Leonardo* CEFAR**

Centre d'études de formation, d'animation et de recherche

Branches professionnelles, organismes de financement de la formation, entreprises, organismes de formation.

##### **Agence *Leonardo* CNOUS**

Centre national des œuvres universitaires et scolaires

Établissements scolaires, centres de formation d'apprentis, établissements spécialisés, GRETA.

##### **Agence *Leonardo* RACINE**

Réseau d'appui et de capitalisation des innovations européennes

Organisations intéressées par les projets enquêtes et analyses (mesure III 2 a).

## **Agence Leonardo ANPE**

Agence nationale pour l'emploi

Jeunes travailleurs et demandeurs d'emploi (mesure I 1 2 b).

Ce pluralisme de l'assistance technique reflète la complexité et la richesse des acteurs intervenant dans le champ de la formation professionnelle en France et est un gage de la spécificité et de la qualité du travail fourni par les agences.

Certaines agences ont des relais territoriaux chargés de l'information et de l'aide au montage des projets sollicités dans les régions.

### **1.2. Déroulement du programme**

#### *1.2.1. Information des promoteurs*

Parallèlement à la publication de l'appel à propositions au niveau communautaire au JOCE, un avis concernant l'appel à propositions au niveau national a été publié au JO de la République française.

Cette information a été relayée dans de nombreux supports, tant ministériels (bulletins officiels et publications des ministères pilotes), que spécialisés en direction des entreprises et des diverses structures de formation professionnelle.

Suite aux deux premiers appels à propositions, des manifestations d'information générale sur le lancement des appels à projets ont été organisées (juin 1995 et avril 1996).

Elles ont été accompagnées chaque année de réunions de travail pour les relais régionaux (Unions patronales régionales, Associations universités-entreprises pour la formation situées au sein des Chambres de commerce et d'industrie ou de conseils régionaux, rectorats des académies, directions régionales de l'ANPE).

Ont été également organisés des séminaires plus spécifiques, à titre d'exemple, sur la gestion de la mobilité, sur l'insertion et l'orientation professionnelle, sur les contacts avec les pays nordiques, sur les projets linguistiques, réunissant les porteurs de projets.

La planification des activités d'information et d'animation n'est pas définitivement arrêtée pour l'appel à propositions 1997, mais la France souhaite mettre un accent particulier cette année sur la démultiplication et la valorisation des résultats des projets, sur la prise en compte de la question de l'égalité des chances et continuer l'effort en matière d'information et de capitalisation des résultats de la mobilité transnationale.

#### *1.2.2. Aide au montage des projets*

La plupart des porteurs de projets sollicitent et reçoivent des informations et conseils personnalisés des agences nationales ou de leurs relais régionaux.

Ces demandes représentent un travail très important pour les agences (près de 900 projets déposés en 1995 et 700 en 1996) et constituent un temps fort de l'appel à propositions.

### 1.2.3. Évaluation nationale des projets

Des experts représentant les différentes structures impliquées dans la formation professionnelle (ministères, conseils régionaux, organismes consulaires, partenaires sociaux, entreprises, cabinets conseils) ont évalué en double lecture les projets classés par mesure en 1995 et classés par priorité en 1996.

Les projets déposés dans l'ensemble du programme ont été évalués par les mêmes groupes d'experts, excepté les projets enquêtes et analyses (*cf. infra*).

Les compétences spécifiques de chaque expert sont prises en compte dans les projets que chacun est amené à évaluer (projets égalité des chances par la représentante du service des droits des femmes par exemple).

Les projets enquêtes et analyses ont été évalués en 1995 comme en 1996 par les membres du "Groupe études et actions expérimentales", instance qui se réunit sous l'égide de la Délégation à la formation professionnelle (DFP) et qui est présidée par un représentant des partenaires sociaux.

Ce groupe a été choisi car il a pour fonction d'expertiser les demandes d'études et d'actions expérimentales financées par la DFP.

Il réunit l'ensemble des ministères intervenant sur le champ de la formation professionnelle ainsi que les partenaires économiques et sociaux.

Les experts ont utilisé les modèles de grille d'évaluation élaborés au niveau communautaire.

Les résultats des évaluations nationales par projet, ainsi que le rapport d'évaluation sont transmis pour avis au comité national *Leonardo* avant leur envoi à la Commission.

### 1.3. Animation et suivi des projets sélectionnés

Cette activité se décline en deux axes essentiels : suivi du déroulement du projet en lui-même au regard des activités et résultats qu'il a prévus et suivi des problématiques abordées spécifiquement par certains projets au regard de thèmes intéressants particulièrement les systèmes de formation professionnelle en France.

Le second axe, c'est-à-dire l'animation thématique, a fait l'objet d'une première réunion en janvier 1996, réunissant tous les porteurs de projets pilotes. Chacun s'est positionné sur un des six groupes de travail : orientation professionnelle, alternance et tutorat, analyse et anticipation des besoins, reconnaissance et validation des acquis, transfert de technologie, langues.

Chacun des groupes a été alimenté en amont par une note de problématique élaborée par les représentants des ministères pilotes spécialistes de ces thèmes, l'objet des

ateliers étant d'amener les participants à présenter les axes de travail de leurs projets au regard de ces problématiques.

Cette réunion a constitué l'amorce d'une réflexion qui devrait être réorientée suite au changement des priorités du programme contenues dans les appels à propositions de 1996 et 1997 et suite également aux axes de réformes envisagées par le ministère du Travail et des Affaires sociales en matière de formation professionnelle.

Les ministères pilotes, après l'avis du comité national souhaitent recentrer l'animation thématique vers quatre grands axes :

- la validation des compétences obtenues par l'expérience professionnelle et la formation continue,
- l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes,
- le développement de l'alternance,
- le développement de la formation continue qualifiante.

Ces groupes de travail tiendront compte des réflexions engagées au niveau des "clusters" organisés par la Commission européenne (DG XXII) regroupant les porteurs de projets de tous les pays membres au programme.

#### **1.4. Participation des partenaires sociaux**

Ils sont impliqués tant au niveau de l'évaluation nationale des projets qu'au niveau du Comité national.

#### **1.5. Complémentarité avec les initiatives Emploi et Adapt**

Afin d'éviter le double financement, la liste des projets *Leonardo* déposés et acceptés dans chaque région est communiquée aux Directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP), responsables de la mise en œuvre des initiatives communautaires au niveau régional et à la mission Fonds social européen (FSE) responsable au niveau national.

Ceux-ci sont invités à faire part aux agences *Leonardo* d'éventuels recoupements avec les projets Emploi et Adapt.

La mission FSE assure le secrétariat du comité national *Leonardo*. Par ailleurs, les membres du comité *Leonardo* sont membres des comités de suivi pour les initiatives Emploi et Adapt.

Les deux encadrés qui suivent présentent les méthodes d'analyses choisies pour traiter les parties du rapport relatives à la mise en œuvre et à l'impact du programme au niveau national.

### L'enquête sur le suivi des projets

Afin de connaître les grandes lignes de l'état d'avancement des projets subventionnés au titre de l'appel d'offre 1995 de *Leonardo*, le Céreq a lancé une enquête, en collaboration avec les agences nationales, auprès de tous les promoteurs de projets. Cette enquête est destinée à dresser le cadre de l'activité de *Leonardo* en France en précisant les contenus des différents partenariats supportant les projets, les publics visés par les projets, les contenus des projets, les difficultés principales rencontrées, l'état d'avancement et le respect du calendrier, les formes de la diffusion s'il y a lieu, l'importance de la certification et de l'insertion en ce qui concerne les projets de placement, et enfin le rôle de *Leonardo* sur l'existence du projet. L'objectif prioritaire de l'enquête est de répondre au questionnement quant à la mise en œuvre des projets au niveau français. Ceci fut compris d'une part comme mode de construction des partenariats, le projet européen mettant en œuvre un certain type de partenariat, et comme réalité quotidienne de la gestion des projets, la mise en œuvre se heurtant à un certain nombre de difficultés.

L'approche adoptée est qualitative. Le questionnaire est composé de questions fermées pouvant donner lieu à des traitements statistiques simples.

En terme de couverture du champ, le taux de réponse est bon, malgré le non respect de l'exhaustivité :

	Nombre de projets retenus par <i>Leonardo Da Vinci</i>	Nombre de projets reçus au Céreq	Taux de couverture
Projets pilotes, enquêtes/analyses	90	74	82 %
Projets placements/échanges, mobilité	174	145	83 %

Cette bonne représentation des projets met en évidence l'intérêt des promoteurs de projet qui ont cherché à communiquer leur expérience ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées. De surcroît, les agences ont été un bon relais entre nos services et les promoteurs. Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans elles.

### L'enquête auprès des promoteurs

Le questionnement fermé de l'enquête de projets a suscité un besoin d'approfondissement des grandes questions concernant la mise en œuvre et l'impact du projet quant à sa dimension européenne. La série d'entretiens auprès de promoteurs a notamment l'avantage de basculer d'une logique de projet à une logique de promoteurs. Les grands thèmes abordés sont le partenariat, les difficultés de mise en œuvre, l'impact de la dimension européenne et l'insertion des projets dans les systèmes et dispositifs de FPC-FPI existants, ainsi que l'innovation. Une attention particulière a été apportée au traitement de la question du partenariat. Point nodal de la dimension européenne du projet, de son impact quant aux structures existantes, et des modes d'usage des programmes nationaux et transnationaux, le partenariat est à la fois le support au projet dans sa dimension transnationale et la condition d'entrée dans le programme européen. Il semble bien de ce fait que la compréhension des partenariats et de leurs modes de construction et d'usage soit préalable et essentielle à l'étude de l'impact du programme au niveau transnational.

Compte tenu de ce fait, une clé essentielle dans les choix concernant les promoteurs interviewés a été le caractère particulier du partenariat. D'une part, le partenariat se devait d'être spécifique, d'autre part, il devait être varié. Ainsi, nous avons essayé de représenter le mieux possible les différents types d'organisations, ainsi que les liens qui nous semblaient les plus intéressants. N'ayant pu, pour des questions de délais, opérer de manière complémentaire avec l'enquête "projets", les promoteurs de ces projets ont été choisis sur un double critère : le type d'organisation d'une part, et la localisation pour des raisons de coût d'autre part. Concernant la couverture du champ, il est apparu d'emblée impossible au regard des contraintes de temps et de coût, d'interroger toutes les mesures et tous les volets. L'objet des entretiens ne concernait pas de prime abord le contenu du projet pris isolément, mais bien son impact quant à sa dimension européenne, ainsi que les difficultés rencontrées.

Sur cette base, 27 promoteurs de projets, contractants ou coordonnateurs ont été rencontrés. Ils se situent dans quatre régions françaises : Provence-Alpes-Côte-d'Azur, Rhône-Alpes, Ile-de-France et Lorraine.

Type de Projet	Volet	Thème	Nombre
Pilote	Soutien à l'amélioration des systèmes de formation	Formation professionnelle initiale	1
		Formation continue	(2)
		Orientation	1
		Égalité des chances, volet 1	0
		Publics défavorisés	2
	Amélioration des actions de formation en direction des entreprises	Changements technologiques	7
		Investissements dans la formation	1
		Coopération universités entreprises	2
		Égalité des chances, volet 2	0
	Mesures transversales	Langues	0
		Enquêtes et analyses	1
		Démultipliation	2
		-----	19
Placement-échange	Soutien à l'amélioration des systèmes de formation	Placements de jeunes en FPI de durée courte	2
		Placements de jeunes en FPI de durée longue	0
		Placements de jeunes travailleurs et jeunes demandeurs d'emploi	3
	Amélioration des actions de formation	Échanges de formateurs	(1)
		Placements d'étudiants et de diplômés en entreprise	2
		Échanges entreprises-universités-organismes de formation	1
		-----	9

Les chiffres entre parenthèses renvoient à des entretiens auprès de promoteurs multiprojets.

Mais, bien au-delà des contenus, c'est la structure par type de contractant qui est la plus intéressante car elle a présidé au choix des promoteurs et influence l'ensemble des analyses réalisées :

Type d'organisme	Nombre
Pouvoirs publics	5
Organismes de formation	6
Partenaires sociaux	1
Organismes paritaires	2
Établissements scolaires	1
Entreprises	3
Étude et conseil	5
Chambres consulaires	3
Organismes de recherche	1
	-----
	27

La forte proportion d'organismes de formation n'est pas surprenante au vu des traitements statistiques réalisés. Les organismes de formation sont en effet très représentés au sein des contractants français. En revanche, plus surprenante est la part importante des organismes d'étude et de conseil. L'analyse du partenariat montre à quel point ce genre d'organisme est impliqué dans la mise en œuvre du programme *Leonardo* en France. Les entretiens ayant été tournés prioritairement vers les coordonnateurs, en tant que gestionnaires quotidiens réels des projets, ces organismes apparaissent de fait avec force.

## 2. LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME AU NIVEAU NATIONAL

### 2.1. Les conditions d'émergence des projets<sup>19</sup>

Tel qu'il a été élaboré, le programme *Leonardo* capitalise l'expérience acquise dans les programmes précédents (*Comett*, *Force*, *Petra*, *Eurotechnet*, *Lingua*) pour offrir un cadre d'appui cohérent et homogène aux différents acteurs.

Dans une majorité des cas rencontrés, la décision de déposer un dossier dans le cadre du programme *Leonardo* va effectivement intervenir suite à une précédente inscription dans un programme européen, le projet constituant dans ce cas un prolongement du précédent, selon des modalités variables. La continuité va ainsi se situer selon les cas au niveau de la problématique ou à celui du partenariat, ou combiner les deux. La continuité au niveau du partenariat est la plus fréquente, les promoteurs faisant appel à des partenariats préexistants lors du montage d'un projet. Les programmes *Force*, *Comett* et *Petra* sont les plus fréquemment cités ; les exemples donnés illustrant des formes de continuité "complètes", portant à la fois sur le partenariat et sur les objectifs :

- *Force*, dont l'objectif est le développement de la formation continue et des plans et programmes de formation des entreprises. Une étude sur les politiques de formation continue des entreprises menée dans le cadre du programme *Force* a conduit le promoteur et ses partenaires à se positionner sur *Leonardo* pour donner une suite à l'étude et monter un programme de formation destiné aux partenaires sociaux dans l'entreprise.

<sup>19</sup> Analyse établie à partir des 27 entretiens



- *Comett*, programme de coopération communautaire entre les universités et l'industrie concernant les formations initiales et continues, plus particulièrement dans le domaine des technologies de pointe. C'est dans le cadre de *Comett* qu'ont été créés les AUEF (Associations universités-entreprises pour la formation). Certaines de ces structures fonctionnent toujours et effectuent des placements dans le cadre de *Leonardo* avec un partenariat sensiblement identique.

- *Petra*, programme destiné à soutenir la formation professionnelle des jeunes dans les États membres et leur préparation à la vie adulte et professionnelle, à travers notamment des échanges de jeunes en formation initiale, de jeunes travailleurs et de jeunes demandeurs d'emploi. Le réseau européen des centres nationaux de ressources a été monté dans le cadre de l'action III de *Petra*<sup>20</sup> et c'est dans ce contexte qu'est né un projet *Leonardo* destiné à faciliter les recherches de stage.

Le prolongement peut aller jusqu'au regret du promoteur de la rupture entre la fin de *Force* et le début de *Leonardo*, ayant entraîné la démobilisation de certains des partenaires : "*On a perdu un an*", a estimé un des contractants interrogés.

On se situe bien, d'un programme à l'autre, dans une logique d'accumulation de connaissances et de savoir-faire au niveau européen, les enseignements issus des programmes précédents permettant de modifier et d'améliorer les nouveaux projets.

D'une manière plus générale, le programme *Leonardo* est apparu, pour une très grande majorité de promoteurs rencontrés, comme une opportunité pour amplifier et développer un projet déjà existant. Il constitue un facteur favorable supplémentaire pour des projets préexistants, que ces derniers soient plus ou moins avancés et plus ou moins formalisés. Résultant "*des effets conjugués du hasard et de la nécessité*", un projet *Leonardo* s'inscrit toujours fortement dans les préoccupations du promoteur du projet. La "*cristallisation*" s'effectue donc entre l'opportunité offerte par *Leonardo* et des préoccupations déjà présentes, le programme offrant des capacités de travail supplémentaires.

En terme d'initiative, cette dernière relève principalement et dans la majorité des cas rencontrés du promoteur du projet qui va ensuite soumettre son projet à ses partenaires étrangers avec lesquels il précisera par la suite les objectifs, généralement lors de la première réunion commune. Il est rare qu'un projet soit monté conjointement et simultanément par des structures transnationales. Cette situation est en partie induite par la procédure d'appel à projet de *Leonardo* (semblable à celle de *Comett* et *Force*) qui se traduit par la nécessité de déposer une candidature unique et donc la désignation d'un chef de projet. Ce dernier porte la responsabilité du projet car il est l'interlocuteur et le contractant unique de la commission.

Mais, plus que les institutions ou les structures, il apparaît dans la plupart des cas que ce sont réellement des individus qui sont initiateurs, porteurs et développeurs des projets. Il ne se dessine que récemment une volonté institutionnelle de promotion des

---

<sup>20</sup> Soutien aux systèmes nationaux afin de promouvoir l'échange de données, d'expériences et d'exemples de bonnes pratiques en matière d'orientation professionnelle, par la mise en place d'un réseau communautaire de centres-ressources dans les États membres et par la formation de conseillers/spécialistes de la dimension communautaire de l'orientation.

projets européens, notamment au niveau des institutions publiques. La charge de travail nécessaire à la réalisation d'un projet, pas toujours bien évaluée au départ, entraîne une implication très forte de la personne (ou des personnes) responsable(s).

## 2.2. Données de cadrage concernant les projets pilotes et d'enquêtes/analyse

Le traitement statistique porte donc sur 74 projets pilotes de démultiplication et d'enquêtes/analyse. Un premier repérage peut être fait en terme de types de contractants, de contenus des projets, de publics visés et de partenariat.

### 2.2.1. Les contractants

Malgré une diversité assez large de promoteurs, les acteurs du monde socio-économique restent prédominants et représentent 42 % de l'ensemble des promoteurs (partenaires sociaux, fédérations professionnelles, organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), chambres de commerce et d'industrie, entreprises). Néanmoins, les organismes de formation constituent à eux seuls plus du tiers des contractants.

Le tableau ci-dessous donne le nombre de promoteurs par type de contractants dont nous disposons dans l'enquête statistique. Nous avons pris le parti de rassembler dans une seule catégorie les organisations syndicales, les OPCA et les fédérations professionnelles. Ce choix est motivé au regard des enquêtes menées sur le terrain et par l'analyse statistique des partenariats qui montre que si l'une de ces organisations est porteuse du projet, les autres lui sont, la plupart du temps, associées.

### Répartition des contractants par type

Types de contractants	Nombre de promoteurs présents dans la base	%
Organismes de formation	26	35,1
Organisations syndicales, fédérations professionnelles, OPCA	12	16,2
CCI et AUEF	10	13,5
Entreprises	9	12,2
Pouvoirs publics et autres structures à caractère public	5	6,8
Établissements scolaires et universités	4	5,4
Autres	8	10,8
Total	74	100

Du fait de la nature des projets portés par les différents promoteurs et au regard des enquêtes de terrain menées auprès de ces derniers, les traitements statistiques ont été effectués sur la base de cinq groupes de contractants :

- les organismes de formation, les établissements scolaires et universités,
- les organismes paritaires collecteurs agréés, les fédérations professionnelles et les organisations syndicales,
- les Chambres de commerce et d'industrie et les AUEF,
- les entreprises,

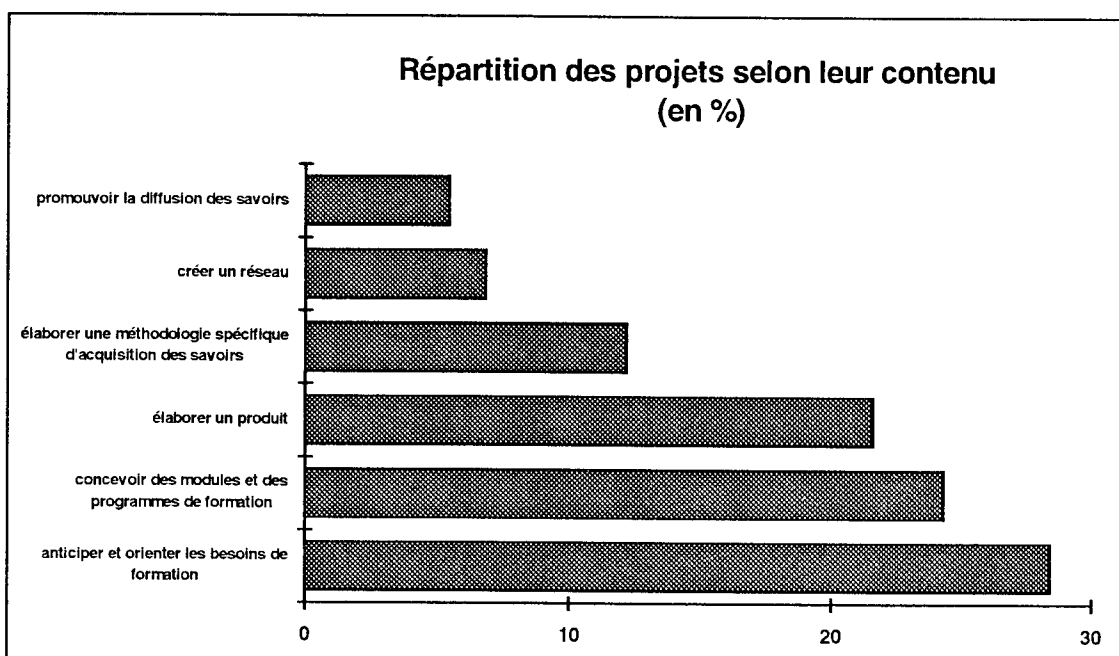
- les pouvoirs publics.

### 2.2.2. Le contenu des projets

Les projets s'articulent en grande majorité autour de trois grands thèmes :

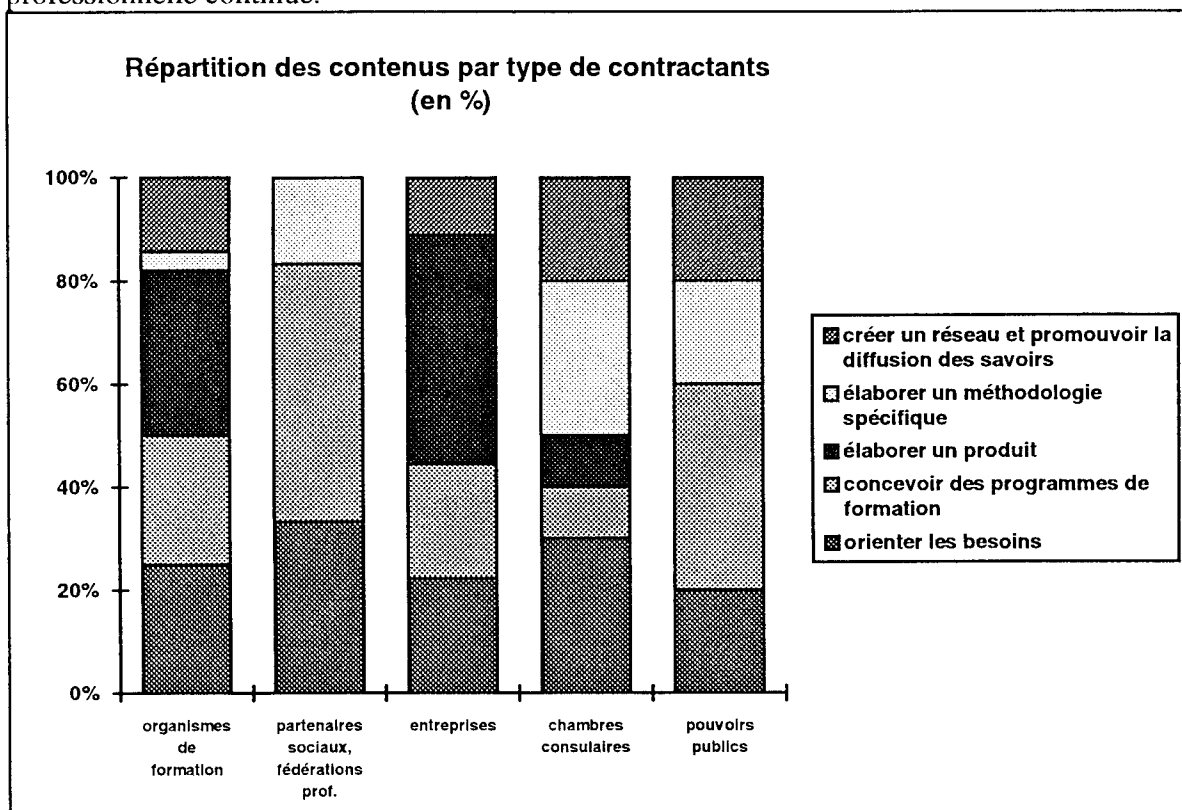
- anticiper et orienter les besoins de formation en lien avec un environnement spécifique,
- concevoir des modules ou des programmes de formation,
- élaborer un produit (CD ROM, manuel...).

En outre, 12 % sont plus orientés vers l'élaboration d'une méthodologie spécifique d'acquisition des savoirs. Les projets restants sont soit destinés à créer un réseau (7 %) soit à promouvoir la diffusion des savoirs (5 %). La faible proportion de ces deux derniers types de projets montre que la dimension européenne reste quelque peu mise de côté par les promoteurs français. Les préoccupations restent souvent nationales et les échanges avec le partenariat étranger ont pour principal objectif d'enrichir les pratiques et les produits des contractants français. La création de réseaux européens et la construction de compétences et de savoirs communs restent secondaires ou peu avouées.



Les contenus des projets sont bien évidemment étroitement liés à la nature des contractants et les organismes de formation pèsent de tout leur poids sur la répartition présentée ci-dessus. Ainsi, les organismes de formation et les entreprises déclinent leurs actions principalement autour des trois grands axes décrits plus haut. Ces dernières sont quand même beaucoup plus tournées vers des projets visant l'élaboration de produits et attendent du programme *Leonardo* un retour sur investissement grâce à la commercialisation espérée des produits mis en place. A l'inverse, les partenaires sociaux orientent leurs projets vers l'anticipation et l'orientation des besoins de formation et l'élaboration de programmes de formation.

Les chambres consulaires et les pouvoirs publics se distinguent quant à eux par la forte proportion de projets destinés à la création de réseaux et à la promotion de la diffusion des savoir-faire. Ils s'inscrivent ainsi, plus que les autres types de contractants, dans le cadre d'une dimension européenne donnée à la formation professionnelle continue.



### 2.2.3. Publics visés

Dans les questionnaires proposés aux promoteurs, ces derniers avaient la possibilité de mentionner jusqu'à cinq publics prioritaires pour leur projet. La fréquence avec laquelle ces différents publics ont été signalés (*cf.* tableau ci-dessous) nous a permis d'établir une hiérarchie des publics visés. Elle se compose de trois groupes :

- groupe 1 : c'est celui au sein duquel on trouve les publics les plus cités. Il s'agit des publics en lien direct avec le monde de la formation professionnelle (formateurs, demandeurs d'emploi, stagiaires de la formation professionnelle) ;

- groupe 2 : ces publics sont légèrement moins touchés par les projets. Ils sont issus du monde de l'entreprise (tous salariés, acteurs et partenaires sociaux) où sont assurés la maîtrise des compétences et du savoir-faire (encadrement intermédiaire) et le suivi des stagiaires (tuteurs, jeunes travailleurs, apprentis, jeunes sous statut scolaire, enseignants). Ces derniers publics sont légèrement moins touchés que les premiers ;

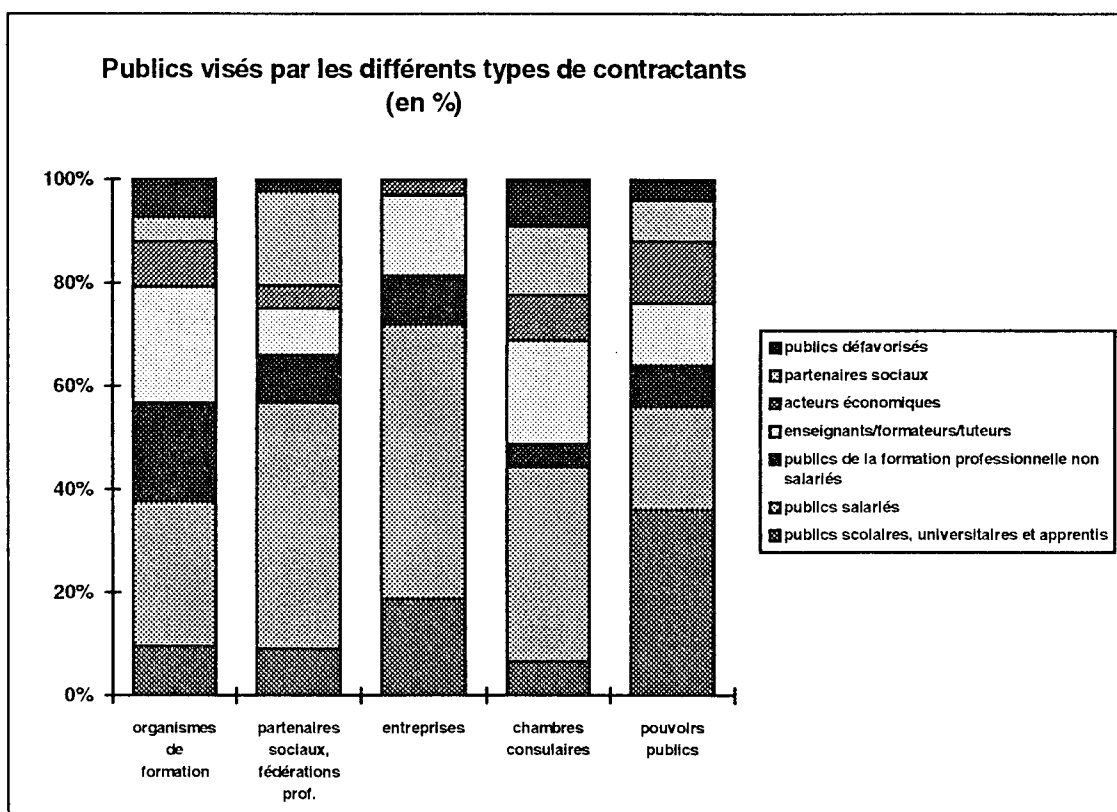
- groupe 3 : ce groupe dont les publics qui le composent sont très peu touchés par les projets est essentiellement tourné vers l'insertion (jeunes diplômés, étudiants, femmes, défavorisés) mais aussi en direction des acteurs favorisant le développement économique (responsables GRH, développeurs, décideurs).

## L'importance des items "publics" pour les projets pilotes

	<i>Importance de ce public dans le total</i>
Formateurs	11,7
Chômeurs	6,7
Stagiaires FPC	6,3
Cadres	6,0
Tous salariés	5,3
Ingénieurs	5,0
Partenaires sociaux	5,0
Techniciens	4,7
Ouvriers	4,7
Jeunes travailleurs	4,3
Employés	4,3
Acteurs économiques	4,0
Enseignants	4,0
Jeunes scolarisés	3,3
Étudiants	3,3
Apprentis	3,3
Tuteurs	3,3
Développeurs	3,0
GRH	2,7
Défavorisés	2,3
Décideurs politiques	2,1
Jeunes diplômés	2,0
Femmes	2,0
Autres	0,7

Les frontières entre ces trois groupes sont assez ténues. Pour faire une analyse des types de publics visés par type de contractant, il semble préférable de retenir une typologie regroupant les publics par famille. Nous distinguons ainsi :

- (1) : les publics scolaires, universitaires et les apprentis,
- (2) : les publics salariés,
- (3) : les publics de la formation professionnelle non salariés (demandeurs d'emploi, stagiaires de la FPC),
- (4) : les publics enseignants/formateurs/tuteurs,
- (5) : les acteurs économiques,
- (6) : les partenaires sociaux,
- (7) : les publics défavorisés (femmes et défavorisés).



L'analyse par type de contractant montre sans surprise que les organismes de formation ont essentiellement des projets axés vers des publics directement en prise avec le milieu de la formation professionnelle tandis que les autres contractants et plus particulièrement les entreprises et les partenaires sociaux, les fédérations professionnelles et les chambres consulaires privilégient les salariés. Les entreprises respectent, au sein de ce programme, la même hiérarchie suivie dans le cadre du système français en terme de chances d'accès à la formation professionnelle des différentes catégories socioprofessionnelles et des salariés en général. Les pouvoirs publics quant à eux dirigent leurs actions plutôt en faveur des publics scolaires et universitaires.

Notons que les organismes de formation et, dans une moindre mesure, les pouvoirs publics semblent avoir un intérêt certain pour des projets tournés vers l'insertion de publics en difficulté sur le marché de l'emploi (femmes, défavorisés).

#### 2.2.4. Les partenaires

Le partenariat est lui aussi essentiellement composé d'organismes de formation et d'acteurs socio-économiques parmi lesquels les entreprises tiennent une place importante.

### Répartition des partenaires par type

Type de partenaires	Part dans l'ensemble du partenariat (en %)
Organismes de formation	35,3
Entreprises	21,3
Organisations syndicales, fédérations professionnelles, OPCA	17,5
Pouvoirs publics et autres structures à caractère public	12,1
Autres	8,4
CCI et AUEF	5,4
Total	100

Notons que si les promoteurs semblent privilégier des partenaires proches de leur activité, le partenariat reste multiple et très ouvert.

Le partenariat est aussi très ouvert en terme de nationalité. A l'exception du Danemark, tous les pays de l'Union européenne sont impliqués dans des projets initiés par des promoteurs français. Ajoutons à ces pays la Suisse et la Hongrie mais ce partenariat reste marginal (0,5 % de l'ensemble pour chacun).

Soulignons que plus de 30 % du partenariat reste constitué de partenaires français. Suivent les partenaires espagnols (13 %), italiens (9,4 %), portugais et britanniques (8 %), allemands et belges (6,8 %).

### Répartition des partenaires par nationalité

Pays partenaires	Part dans l'ensemble du partenariat (en %)
France	31,3
Espagne	13,0
Italie	9,4
Portugal	8,0
Royaume-Uni	8,0
Allemagne	6,8
Belgique	6,8
Pays-Bas	3,4
Irlande	2,3
Luxembourg	2,3
Finlande	2,1
Grèce	2,1
Suède	2,0
Autriche	1,6
Suisse	0,5
Hongrie	0,5

Même si les partenaires les plus importants des promoteurs français sont originaires des pays du Sud (Espagne, Italie, Portugal), la répartition globale est en faveur des pays du Nord de l'Europe, avec 53 % du partenariat contre 47 % pour le Sud.

### *2.2.5. Les difficultés*

L'analyse des enquêtes statistiques montre que seuls 16 % des promoteurs déclarent ne pas avoir rencontré de difficultés. 47 % ont été confrontés à au moins une difficulté relative à la réalisation du projet, 69 % à au moins une difficulté d'ordre financier.

#### *a- Difficultés relatives à la réalisation du projet*

Les difficultés de ce type sont le plus souvent exclusives l'une de l'autre. En effet, 55 % des promoteurs n'ont rencontré qu'une difficulté de ce type, 86 % au plus deux. Les problèmes les plus significatifs apparaissent dans la définition des méthodes et des contenus du projet. Ceci est le cas pour 20 % des promoteurs. Les contacts avec les partenaires étrangers restent difficiles : 16 % des projets souffrent d'une communication imparfaite entre partenaires et ceci surtout au niveau de la langue, 11 % sont gênés par les différentes législations, enfin 11 % dénoncent le non respect de la division des tâches au sein du partenariat transnational. L'implication des partenaires dans le projet est par ailleurs ressentie comme insuffisante pour 19 % des contractants.

#### *b- Difficultés de financement*

Les problèmes financiers sont de loin les plus lourds à gérer. Ils apparaissent dès la signature de la convention dans 39 % des cas. Les retards de signature ont bien évidemment des effets sur la nécessité de trouver des préfinancements et rendent complexe la coordination de la subvention *Leonardo* avec des cofinancements éventuels (32 % des promoteurs évoquent ce type de difficultés). Ils ont aussi été à l'origine du non respect des calendriers dénoncé par 27 % des promoteurs. Par ailleurs, pour 28 % des contractants, les procédures administratives sont ressenties comme extrêmement lourdes à gérer et les règlements administratifs difficiles à suivre.

#### *c- Conséquences*

Les difficultés auxquelles ont été confrontés les différents promoteurs ont eu pour effet la réorientation de certains projets (30 %). 24 % des projets ont dû être revus quant aux méthodes et contenus, 16 % des promoteurs ont été obligés de revoir les objectifs qu'ils s'étaient fixés.

## **2.3. Données de cadrage concernant la mise en œuvre des projets de placement-échange**

### *2.3.1. Les publics*

La dimension "publics visés par les projets" est une dimension importante des projets placements/échanges et contribue à leur spécificité. De surcroît, elle augure de



l'impact général des projets sur les dispositifs et, plus globalement, de l'impact du programme sur le système de formation continue compris à l'échelle européenne.

Le tableau suivant met en avant cette spécificité. La deuxième colonne donne la part relative de chaque public dans l'ensemble des projets.

### L'importance des items "publics" pour les projets placement-échange

	<i>Importance de ce public dans le total</i>
Jeunes scolarisés	25,4
Jeunes diplômés	11,4
Étudiants	10,2
Formateurs	8,3
Stagiaires FPC	8,0
Chômeurs	7,2
Enseignants	6,1
Jeunes travailleurs	4,9
Apprentis	3,8
Femmes	3,0
Défavorisés	1,9
Ingénieurs	1,5
Développeurs	1,5
Tuteurs	1,1
Cadres	1,1
GRH	1,1
Techniciens	0,8
Partenaires sociaux	0,8
Autres	0,8
Employés	0,4
Tous salariés	0,4
Acteurs économiques	0,4
Ouvriers	0,0

Ce tableau montre la prégnance du monde éducatif (au sens large) sur ce type de projet. Les publics les plus liés aux placements-échanges apparaissent en premier lieu dans le milieu scolaire et universitaire : jeunes sous statut scolaire, jeunes diplômés, étudiants et enseignants (dans une moindre mesure). On trouve aussi les publics de la FPC (formateurs, stagiaires de la FPC et jeunes travailleurs) ainsi que les apprentis. On trouve également les chômeurs. Les personnels d'entreprises sont très peu cités. Et il est d'ailleurs intéressant de retrouver à ce niveau une hiérarchie bien connue dans le cadre des politiques d'entreprises. Les bénéficiaires prioritaires des formations sont avant tout les catégories les plus qualifiées au sein des entreprises, ainsi que les catégories "sensibles" dans les organisations que sont les techniciens et agents de maîtrise (voir point 4.2.6.).

Il apparaît de fait 4 groupes de publics visés par les projets de placements et d'échanges<sup>21</sup> : les jeunes sous statut scolaire forment un groupe à part, tant leur part est prépondérante, et tant ils impriment l'identité même des projets de placement. On trouve ensuite un deuxième groupe dont chaque public représente entre 7 et 12 % des projets : ce sont les étudiants, chômeurs, jeunes diplômés, formateurs et stagiaires de la FPC. Le troisième groupe est très proche en structure du précédent. On y trouve les enseignants, les jeunes travailleurs, les apprentis et dans une moindre mesure les femmes. Ils représentent entre 3 et 6 % des projets. Ce groupe est " socialement " très proche du premier puisque la logique qu'il sous-tend est avant tout une logique d'insertion, de recherche d'un emploi ou de maintien dans l'emploi. La présence des formateurs à ce titre n'est pas réellement surprenante puisque eux-mêmes peuvent apparaître comme de bons supports au développement de politiques d'insertion. Le dernier groupe est celui des publics peu impliqués et peu mobilisés par *Leonardo* dans le cadre des projets de placements : publics défavorisés, personnels d'entreprises, partenaires sociaux, acteurs économiques.

Ces logiques inhérentes aux projets de placement et d'échange, réapparaissent au niveau des promoteurs de projets.

### 2.3.2. Les promoteurs

La logique qui prédomine dans les projets de placements et d'échanges étant une logique d'insertion, les cinq grands opérateurs au sein du programme sont :

- les établissements scolaires (41,3 % des promoteurs-contractants) ;
- les organismes de formation (23,1 %) ;
- les CCI (9,8 %) ;
- les pouvoirs publics (9,1 %) ;
- les AUEF (5,6 %).

Un ensemble caractérisé fortement par les organismes et dispensateurs de formation apparaît. Malgré tout, les organismes très impliqués dans les programmes européens antérieurs tels que les CCI et surtout les AUEF (structures nées du programme *Comett*), demeurent très présentes. Les programmes européens successifs stabilisent l'activité des organismes qu'ils ont contribué à faire naître.

Les entreprises sont peu impliquées dans cette logique largement tournée vers l'insertion (formation initiale ou formation continue de jeunes et de publics sensibles face au marché de l'emploi). Elles ne concernent que 2,8 % des promoteurs-contractants. Pour autant, il ne faut pas nier le rôle des firmes qui constituent des espaces d'accueil pour les stagiaires. Ainsi, on estime qu'au moins 27 % des

---

<sup>21</sup> Il faut rappeler que les placements du volet I sont régis par des enveloppes financières précises selon les types de mesures. En 1995 la répartition financière était la suivante : 28 % pour les stages courts de formation professionnelle initiale (3 à 12 semaines), 9 % pour les stages longs de formation professionnelle initiale (3 mois à 9 mois), 53 % pour les jeunes travailleurs, dont les jeunes demandeurs d'emploi (durée de 3 à 12 mois) et 10 % pour les formateurs (2 à 8 semaines).

partenaires de projets de placements et d'échanges sont des PME, 10 % des grandes entreprises et 2 % des groupements d'entreprises<sup>22</sup>.

Le rôle des différentes parties, entreprises ou organismes de formation, s'inscrit dans une division des tâches relativement structurée. Pour bien le comprendre, il faut distinguer trois cas :

- Le premier est celui des établissements scolaires. Essentiellement tournés vers les placements de jeunes, ils sont en contact avec d'autres établissements du même type pour l'élaboration des programmes de placements.
- Le second est celui des organismes de formation. Déjà impliqués dans des relations de partenariat avec des entreprises du fait de leurs activités au sein des systèmes de formation, les organismes de formation paraissent à même de répondre à une demande de coopération entre unités de formation et entreprises ; ils sont d'ailleurs bien souvent en relation avec un réseau qu'ils ont développé dans le cadre de leurs activités habituelles. Ils sont également à même d'établir des contacts et d'élaborer des partenariats utilisant le placement ou l'échange comme support du réseau ; de ce fait, les organismes de formation (hors structures scolaires) ont une place centrale dans le fonctionnement et la mise en œuvre du "dispositif" *Leonardo*. Lorsqu'ils ne sont pas promoteurs, les organismes de formation deviennent des partenaires obligés et des intermédiaires entre structures n'appartenant pas à des réseaux communs.
- Le dernier est celui que constituent les CCI et les AUEF. Au centre d'un réseau bien établi (les entreprises adhérentes à la chambre consulaire par exemple), elles constituent le relais idéal pour les organismes désirant se mettre en contact avec d'autres organismes ou entreprises. Mais nous verrons plus loin qui si ces structures existent, elles ne sont pas isolées dans ce schéma. En effet, tout un ensemble d'intermédiaires apparaît dans les relations parfois complexes qui peuvent se nouer au sein d'un partenariat. La logique des CCI et AUEF est similaire en bien des points à celle des organismes de formation dans le cadre du recours au programme *Leonardo*, mis à part le fait que ces dernières sont également dispensatrices de formations.

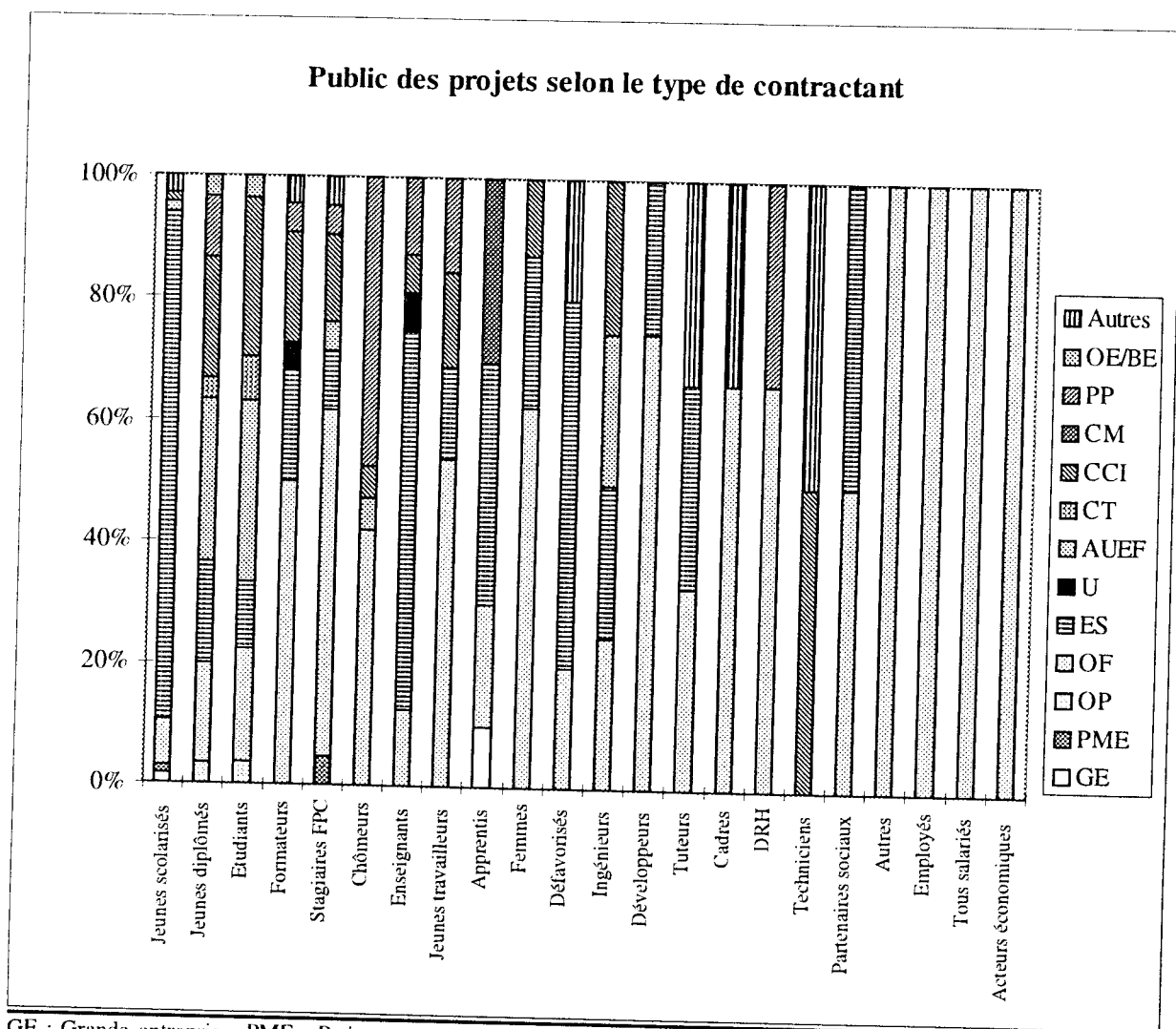
Ceci explique en grande partie la structuration en deux pôles que l'on observe :

- d'un côté apparaissent les établissements scolaires et les organismes de formation en tant qu'éléments déterminants du recours et de l'usage du programme dans sa dimension placement et échange ;
- de l'autre, les entreprises et les organismes de formation constituent les structures d'accueil sans lesquelles aucun projet de ce type ne serait possible.

---

<sup>22</sup> Ces chiffres sous-estiment très largement la réalité. Chaque type d'organisme n'est compté qu'une seule et unique fois par pays pour chaque projet. Ainsi, un projet ayant 30 entreprises partenaires espagnoles et 1 entreprise partenaire belge, se verra comptabilisé ici comme ayant 1 entreprise partenaire espagnole et 1 entreprise partenaire belge. Le traitement privilégie les types de partenaires et leur diversité à leur nombre. L'objectif est de ne pas surestimer dans la pratique le rôle de certains types de partenaires. Ainsi, un projet reposant sur un placement de 100 jeunes scolaires en entreprise aurait théoriquement 100 entreprises partenaires. Cette information en tant que telle n'est pas d'un intérêt majeur, puisque dans ce cas, c'est le nombre de stagiaires qui devient déterminant. Dans notre traitement, ce projet prend de l'ampleur et de la richesse uniquement si plusieurs pays sont concernés.

### Public des projets selon le type de contractant



GE : Grande entreprise, PME : Petite et moyenne entreprise, OP : Organisme paritaire, OF : Organisme de formation, ES : Établissement scolaire, U : Université, CT : Collectivité territoriale, CCI : Chambre de commerce et d'industrie, CM : Chambre des métiers, PP : Pouvoirs publics, OE/BE : Organisme d'étude ou Bureau d'étude à caractère privé.

Deux dimensions doivent compléter cette description générale :

- La première est la répartition des publics concernés selon les contractants.

Le graphique montre la spécialisation des publics selon les organismes promoteurs-contractants. On observe deux polarisations très marquées. D'un côté les jeunes scolarisés, mais aussi les enseignants, les apprentis et les publics défavorisés sont en liaison très forte avec les établissements scolaires. D'un autre côté, les organismes de formation possèdent le "monopole" des actions en direction des personnels d'entreprise (sauf techniciens) et sont impliqués de manière substantielle dans les formations des formateurs, des stagiaires de la FPC, des développeurs et des femmes. L'implication des organismes de formation dans la formation de certains publics tels que les chômeurs provient du caractère hétérogène de ces organismes. Il semble en effet raisonnable d'avancer que ces formations sont en large partie le fait des

organismes de formation à caractère public. Deux acteurs sont encore sensiblement impliqués, dans une moindre mesure toutefois : l'ensemble formé des CCI et AUEF et les pouvoirs publics. Ici également, ces deux types de promoteurs apparaissent relativement spécialisés. En revanche, contrairement aux deux cas précédents, leurs interventions sont complémentaires à l'action d'autres organismes. Les CCI et AUEF interviennent dans les formations à destination d'un public qualifié : techniciens, ingénieurs, formateurs, étudiants, jeunes diplômés pour l'essentiel. Leur activité s'étendant également à un degré moindre vers les femmes, les enseignants et les chômeurs. Le poids de l'entreprise dans leur activité générale (hors *Leonardo*) ainsi que le rôle des programmes européens précédents (notamment *Petra* et *Comett*) expliquent l'essentiel de cette spécialisation. Les pouvoirs publics opèrent bien évidemment en premier lieu à l'égard des chômeurs. Mais il apparaît surprenant de ne pas les trouver de façon plus prononcée dans les actions à l'égard des publics défavorisés.

- La seconde dimension est l'importance des placements effectués dans le cadre de cursus de formation échappant de loin au programme : près de 70 % des projets de placements-échanges concernent des stages réalisés dans le cadre d'un cursus de formation, dépendant donc des systèmes éducatifs nationaux.

Ceci interroge *in fine* les objectifs du programme lui-même. Les placements et échanges sont destinés à des publics jeunes, non encore occupés ou intégrés. Les actifs occupés échappent très largement au programme, puisqu'ils sont par définition renvoyés aux logiques propres de la formation continue. C'est pourquoi resurgit à ce niveau le clivage que l'on connaît concernant l'accès inégal de tous les salariés à la FPC.

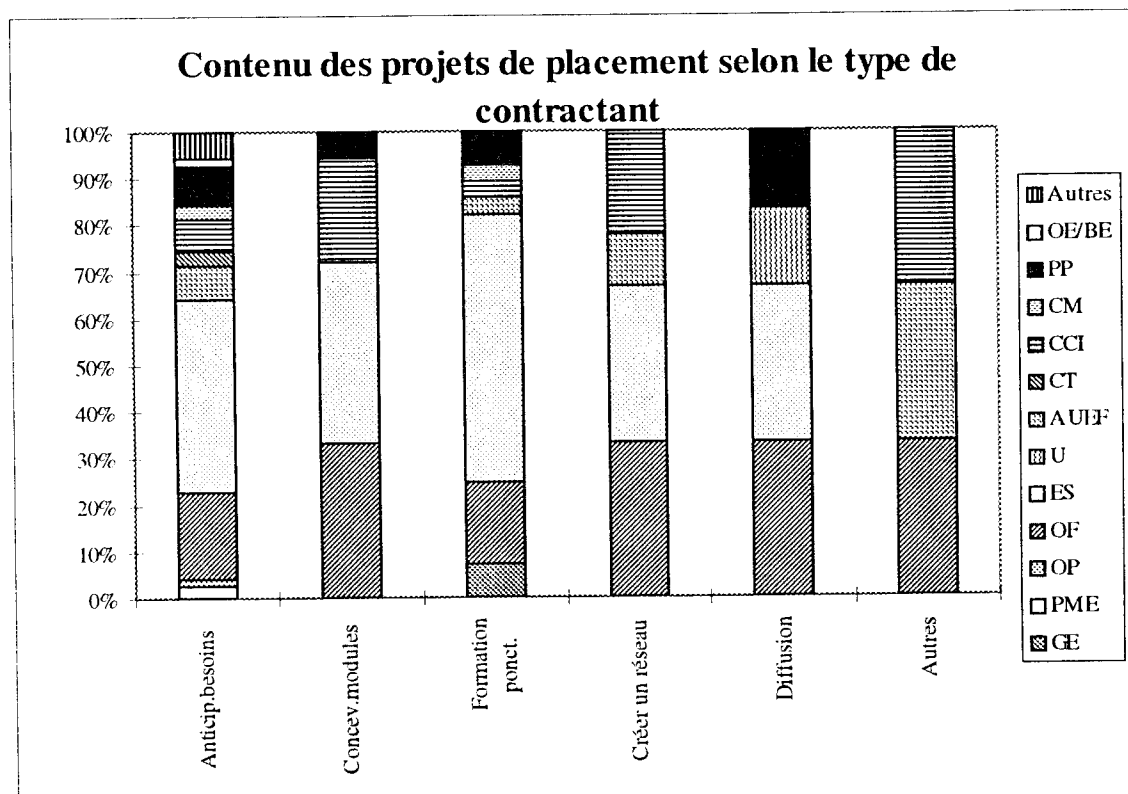
### 2.3.3. *Les contenus*

Les projets de placement et d'échange sont tournés dans leur quasi majorité vers l'anticipation des besoins de formation des individus (49 % des projets), entendue comme nécessaire amélioration des connaissances. Concevoir les modules de formation et réaliser des formations ponctuelles apparaissent en second (respectivement 12,6 % et 19,6 %). Il convient de remarquer la faible part des projets dont l'objectif est de créer un réseau. La promotion de la dimension européenne semble pourtant bien devoir passer par là.

De ce fait, les projets de placement et d'échange sont plus invoqués pour des formations ponctuelles, le programme permettant alors la réalisation de stages plus ou moins longs au niveau européen dans le cadre de formations nationales. La très forte proportion de publics scolarisés met bien en évidence cette question, comme d'ailleurs la structuration des contractants.

Là encore, l'analyse par type de contractant montre une certaine cohérence relativement à l'inscription de ces organismes dans le système national de formation. Ainsi, les établissements scolaires apparaissent comme les initiateurs principaux des projets tournés vers l'anticipation des besoins individuels de formation et la formation ponctuelle, relayés ensuite par les organismes de formation pour les projets d'anticipation des besoins et la conception de modules de formation. On retrouve enfin

les AUEF et les CCI de manière significative (mais pas principale) dans les projets de création de réseau (environ 30 % des projets de création de réseau), de conception de modules de formation, ainsi que dans la réalisation de formations ponctuelles.



GE : Grande entreprise, PME : Petite et moyenne entreprise, OP : Organisme paritaire, OF : Organisme de formation, ES : Établissement scolaire, U : Université, CT : Collectivité territoriale, CCI : Chambre de commerce et d'industrie, CM : Chambre des métiers, PP : Pouvoirs publics, OE/BE : Organisme d'étude ou Bureau d'étude à caractère privé

Même au regard des partenaires, cette logique est bien préservée. En effet, quel que soit le type de partenaire, le contenu principal du projet est l'anticipation des besoins, même si celle-ci n'a pas le même sens dans le cadre d'établissements scolaires et dans le cadre de grandes entreprises. Pour les trois principaux types de partenaires (établissements scolaires, organismes de formation et entreprises), c'est la réalisation de formations ponctuelles qui vient en seconde position.

Seule la formation ponctuelle semble plutôt être le fait des projets concernant les jeunes, bien qu'elle soit présente aussi dans les projets tournés vers la formation professionnelle des adultes.

#### 2.3.4. Le partenariat

Notre méthodologie a privilégié les types de partenaires à leur nombre du fait des volumes extrêmement importants de partenaires sur certains projets. En effet, il s'est avéré que les promoteurs interrogés ont assimilé les organismes d'accueil à des partenaires. Ceci constitue une distinction importante relativement aux projets pilotes. En effet, dans la logique même de ces derniers, le partenariat est compris comme un

ensemble d'organismes participant à la construction même du projet, à son élaboration. La dimension réalisation du projet importe, mais elle n'a pas la même dimension que dans les projets de placements. Le partenariat ici s'exprime dans la réalisation des projets. Bien entendu, les projets ont des relais dans les différents pays partenaires, mais l'essentiel du partenariat est bien un partenariat de réalisation et non de conception comme c'est le cas dans les projets pilotes.

Ce sont les organismes de formation qui apparaissent comme les plus mobilisés<sup>23</sup> dans les partenariats (33,5 % des types de partenaires). Les PME viennent ensuite (27,5 %) suivies des établissements scolaires (17 %), des grandes entreprises (10 %) et des universités (7 %).

En termes de pays, quatre groupes apparaissent :

- un groupe fortement mobilisé : la Grande-Bretagne est la plus concernée (18 %), juste devant l'Espagne (17 %), la France (16 %) et l'Allemagne (13 %) ;
- un groupe encore important : l'Italie (7 %), l'Irlande (6 %) et le Portugal (6 %) ;
- un groupe où la participation est relativement faible : Belgique (3 %), Finlande (3 %), Suède (3 %), Grèce (2 %), Danemark (2 %), Luxembourg (1 %), Pays-Bas (1 %) et Autriche (1 %) ;
- Enfin la Norvège et la Suisse dont la participation est tout à fait négligeable.

En terme de structure d'accueil, le partenariat de réalisation tel que nous l'observons à ce stade, marque un certain nombre de spécificités. Ainsi, si les projets relatifs à l'anticipation des besoins sont bien les plus cités, il apparaît que certains types de structure de partenariat soient plus ou moins spécialisés par types de projets. La création de réseau concerne peu les établissements scolaires ; en revanche, c'est une dimension non négligeable des universités, PME et grandes entreprises. Il convient tout de même de préciser qu'il est question ici du contenu principal du projet. Ainsi, un projet d'anticipation des besoins en formation peut reposer sur la création d'un réseau sans pour autant que cela en soit l'objectif.

### 2.3.5. *Les difficultés*

Quatorze types de difficultés ont été proposés aux promoteurs, regroupés sous deux grandes familles : les difficultés financières et les difficultés de réalisation.

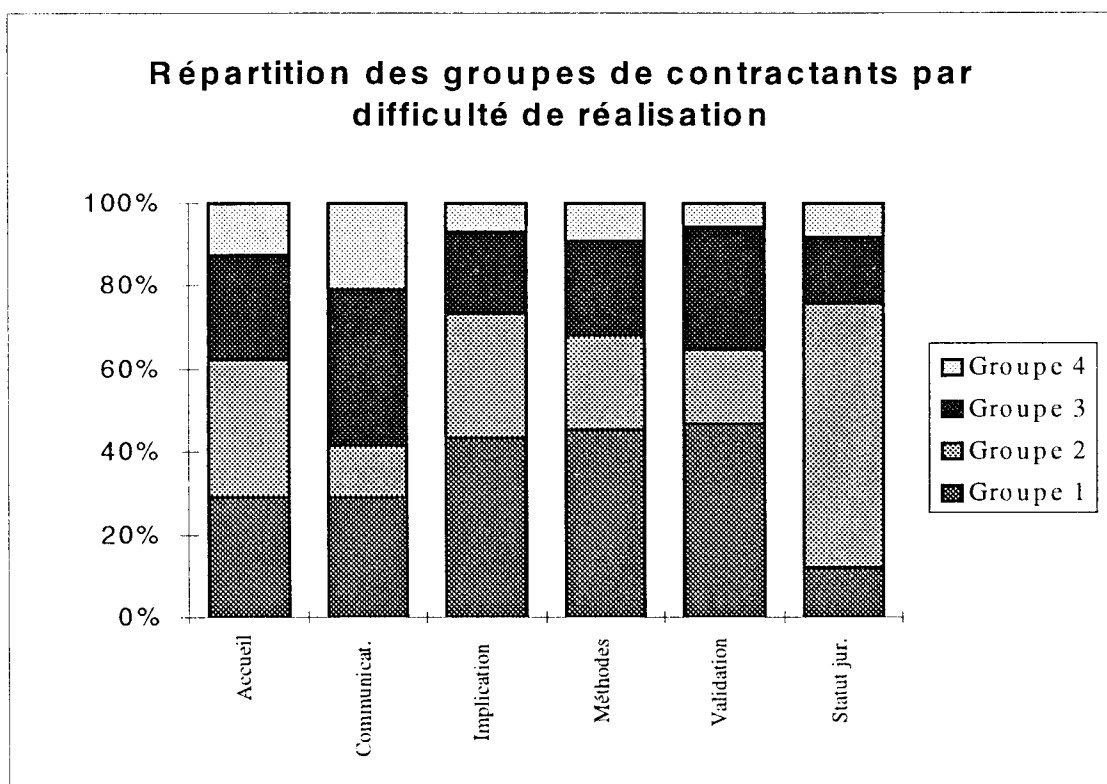
Sur l'ensemble des difficultés rencontrées par les promoteurs quant à la gestion de leur(s) projet(s), trois difficultés se détachent par la récurrence de leur apparition : le montant insuffisant de la bourse, les difficultés liées aux règlements administratifs, les difficultés de préfinancement liées bien souvent aux retards dans le versement des bourses.

En matière de difficultés liées à la réalisation du projet, les difficultés les plus souvent mentionnées sont liées à l'implication des partenaires (21,1 %) dans les projets et concernent, pour 53,3 % d'entre eux, l'anticipation des besoins, et pour 20 % les formations ponctuelles. Les problèmes les plus cités ensuite sont ceux liés aux statuts juridiques des stagiaires (17,6 %), à la communication avec les partenaires et à

---

<sup>23</sup> Nous renvoyons à la note précédente précisant les modalités de comptage des partenaires.

l'accueil des stagiaires. Il semble que ce rapide tour d'horizon met en avant des restrictions à la réalisation de *Leonardo* centrées sur des problèmes liés au caractère international du projet.

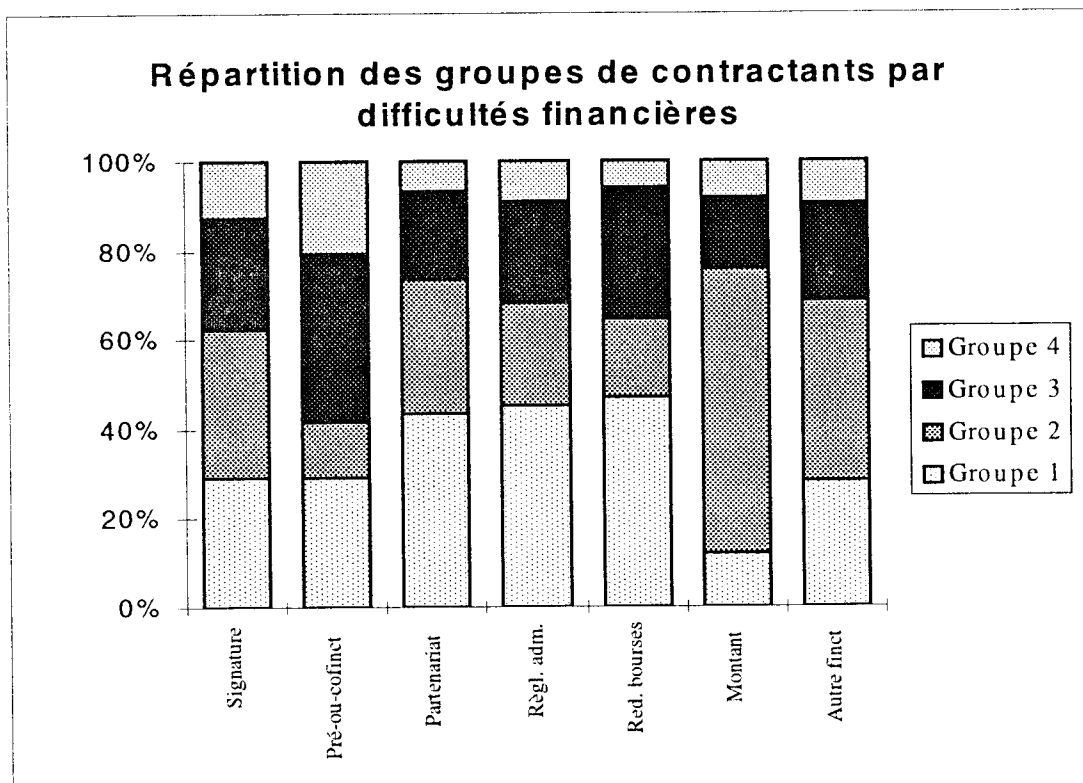


Les groupes proposés se composent ainsi :

- groupe 1 = Établissements scolaires
- groupe 2 = AUEF, CCI et pouvoirs publics
- groupe 3 = Organismes de formation
- groupe 4 = Entreprises, autres

En termes de contractants, il est intéressant de remarquer (graphique) que des spécificités apparaissent là aussi. Ainsi, les problèmes d'implication des partenaires concernent avant tout les établissements scolaires (groupe 1), puis les organismes de formation (avec respectivement 27,1 % et 20,5 % de ces projets). Les AUEF et CCI (groupe 2) rencontrent également, pour une grande partie d'entre eux (36,4 % des projets ayant connu des problèmes liés à la réalisation), des problèmes liés au statut des stagiaires. Ceci semble lié au fait qu'au contraire des projets concernant les publics scolarisés, ce type d'organisme a souvent affaire à des personnes n'ayant pas de statut très clair au niveau de la réglementation européenne, comme par exemple des jeunes "post-doc". Les publics concernés par les projets portés par les organismes de formation ont surtout rencontré des problèmes de communication, ce qui est également le cas des organismes du quatrième groupe qui est le groupe le plus hétérogène.





Les groupes proposés se composent ainsi :

groupe 1 = Établissements scolaires  
 groupe 2 = AUEF, CCI et pouvoirs publics  
 groupe 3 = Organismes de formation  
 groupe 4 = Entreprises, autres

Concernant les difficultés financières, les plus citées sont :

- les montants insuffisants des bourses (71 projets) ;
- les difficultés de financement dues aux règlements administratifs (69 projets) ;
- les difficultés liées à la capacité de pré ou de cofinancement (52 projets) ;

On retrouve également en bonne place les difficultés liées à la signature du contrat (26 projets) derrière lesquelles on peut mettre les retards de versement entraînant une nécessité de préfinancement et les réductions des subventions.

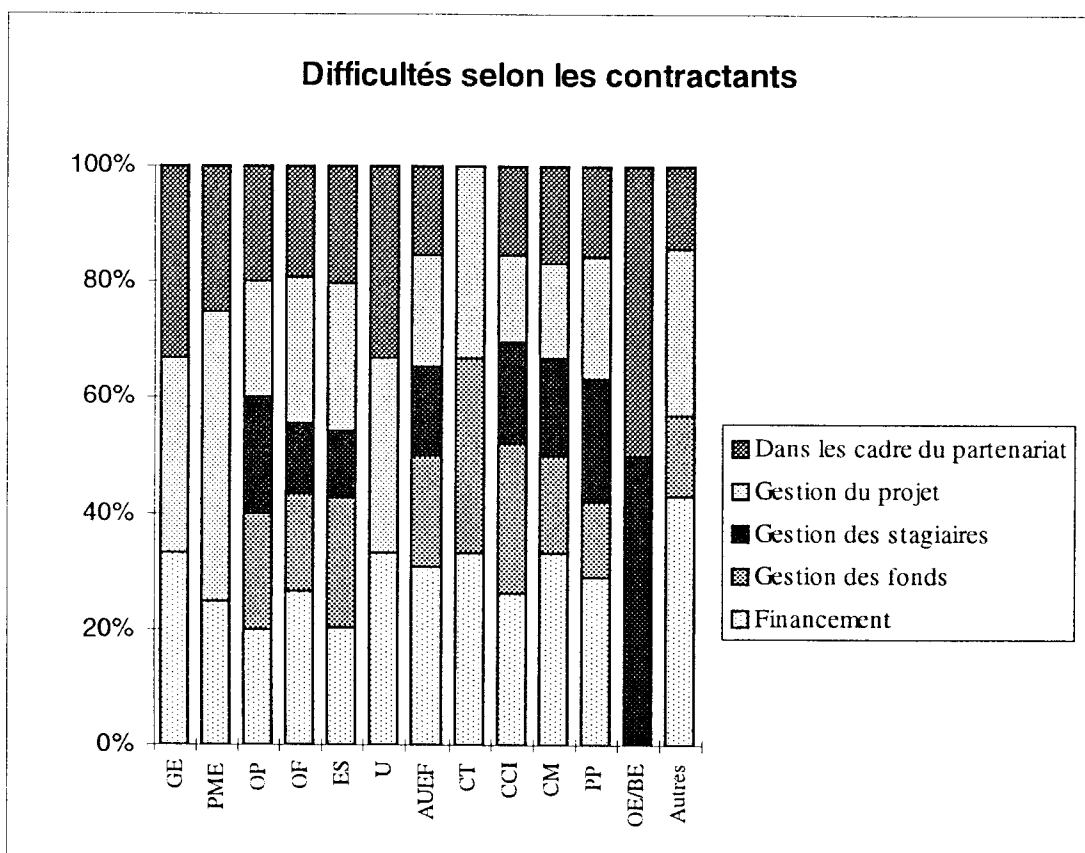
En terme de spécificités de chaque type de contractant, là encore un certain nombre de spécificités apparaissent. Bien entendu, dans la mesure où les organismes sont plutôt concernés par un type de public, c'est cette dimension qui apparaît prépondérante.

Les établissements scolaires rencontrent essentiellement des difficultés liées à la redistribution des bourses, aux règlements administratifs et à la capacité à gérer la subvention avec les partenaires. Les établissements scolaires soumis aux règles de gestion du secteur public manquent d'une certaine souplesse nécessaire dans la gestion des fonds au niveau européen et nous renvoyons sur le point suivant concernant l'analyse transversale des difficultés pour plus de détail.

Le groupe 2 est confronté essentiellement pour sa part à des problèmes liés au montant des bourses ; la réduction des subventions demandées entraîne une réduction du nombre de bourses et de stagiaires.

Les groupes 3 et 4 sont plutôt confrontés à des problèmes de pré ou de cofinancement des projets. L'apport sur fonds propres rendu parfois nécessaire, soit parce que la subvention allouée est moindre que ce que les organismes avaient demandé, soit du fait des retards de versement des subventions, est l'explication principale de ce phénomène.

Il apparaît pour conclure ce point que la spécificité des organismes contractants en termes de publics cibles mais aussi de statut explique une grande partie des problèmes rencontrés. Même si des contraintes identiques de la part de la commission européenne s'imposent aux contractants, celles-ci prennent des formes différenciées selon les établissements concernés. Le graphique suivant synthétise ces aspects en classant en cinq groupes les difficultés rencontrées par les promoteurs.



GE : Grande entreprise, PME : Petite et moyenne entreprise, OP : Organisme paritaire, OF : Organisme de formation, ES : Établissement scolaire, U : Université, CT : Collectivité territoriale, CCI : Chambre de commerce et d'industrie, CM : Chambre des métiers, PP : Pouvoirs publics, OE/BE : Organisme d'étude ou Bureau d'étude à caractère privé.

### 2.3.6. La réorientation des projets au cours de leur mise en œuvre

Une question directement en lien avec les difficultés est l'importance des remises en cause de projets durant leur réalisation.

## Répartition des projets ayant été réorientés selon le type de réorientation

Type de réorientation	% des projets
- partenariat	28,9
- méthodes et contenus	28,9
- résultats attendus	26,1

note : le pourcentage est calculé sur la base des promoteurs ayant répondu à la question.

Par rapport à l'ensemble des difficultés rencontrées, la part des projets ayant subi une modification que l'on peut qualifier de structurelle puisqu'elle touche au partenariat et/ou au contenu est d'environ 30 %. Il convient ici d'être très prudent sur l'interprétation de ce chiffre. En effet, il faut garder à l'esprit qu'environ 18 % des promoteurs de projets n'ont pas répondu à l'enquête. Il est possible que parmi ceux-ci un certain nombre aient rencontré des difficultés sérieuses pouvant avoir mis le projet en danger.

Toutefois, 70 % des projets connus n'ont subi aucune modification durant l'année d'exercice. La part des projets ayant respecté leur calendrier est de 92 %.

Il est possible d'avoir une vue indicative de l'intensité des difficultés rencontrées en croisant celles-ci avec les probables réorientations des projets. Le tableau suivant construit ce croisement.

### Proportion de projets ayant été réorientés selon le type de difficulté

	Structure du partenariat	Méthodes et contenus	Résultats attendus	Respect du calendrier
Financement	29	27	26	91
Gestion des fonds	34	26	23	90
Gestion des stagiaires	33	29	25	96
Gestion du projet	35	35	34	93
Dans le partenariat	41	34	31	95

note : les sommes sont supérieures à 100 du fait qu'un même projet peut avoir connu plusieurs types de difficultés et avoir été réorienté quant au partenariat et/ou aux méthodes et/ou aux résultats.

lecture : 26 % des projets ayant connu des difficultés quant à la gestion des fonds alloués par le programme ont également été réorientés quant aux méthodes et contenus.

Les difficultés dans le partenariat sont les plus sensibles pour la mise en œuvre du projet. Ainsi, les projets ayant rencontré ce type de difficultés ont connu presque une fois sur deux une remise en cause de la structure du partenariat. En revanche, ceci n'a que très peu influencé le calendrier, puisque 95 % de ces projets ont respecté le calendrier initial.

## 2.4 L'analyse transversale des difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en œuvre des projets

Pris globalement, un grand nombre de difficultés ont été rencontrées par les promoteurs<sup>24</sup>. Rarement, nos entretiens ont mis en avant des difficultés mettant en péril le projet.

Les entretiens ont mis en avant deux grands types de difficultés : un ensemble de difficultés communes à tous les projets et des difficultés plus spécifiques qui se rattachent plutôt aux promoteurs<sup>25</sup>.

### 2.4.1. Des difficultés communes et qui se rattachent pour l'essentiel à l'activité propre du programme Leonardo Da Vinci

Il n'est pas question pour nous de juger de l'intensité des problèmes rencontrés par les promoteurs de projet. Les points précédents ont mis en avant le caractère relatif de l'impact des difficultés sur les projets. Néanmoins, la variété des cas rencontrés mais aussi la récurrence de certains types de problèmes mettent en avant le caractère structurel de ceux-ci dans la mise en œuvre de *Leonardo*. C'est pourquoi, il nous semble pertinent de revenir sur ces difficultés.

#### *a- La construction des projets et des réponses à l'appel d'offre*

- De l'avis quasi général de nos interlocuteurs, le programme apparaît *complexe* et opaque. Cette complexité qui s'exprime par la difficulté à remplir les formulaires de candidature, par une lourdeur administrative jugée excessive génère un certain nombre de réticences à entrer dans le programme, d'abandons ou de retraits entre deux programmes européens. Il est arrivé ainsi qu'un promoteur renonce à monter un projet de placement-échange en parallèle à un projet pilote pour cette raison. Il est difficile pour un promoteur désireux de monter un projet de le faire s'il "*n'a pas été formé pour ça*". Cette complexité est accrue par l'usage d'une terminologie que l'on dit propre aux programmes communautaires : transnationalité, subsidiarité, dissémination... La lourdeur administrative, quant à elle, s'exprime d'une part par les règles de suivi des projets (rapports intermédiaires, avenants, justificatifs concernant les placements, conventions, rapports de stages, etc.), les règles de construction des partenariats (sous-contrats, conventions, etc.), mais aussi par l'opacité que certains promoteurs ont ressenti à l'égard des obligations futures qu'ils auraient à remplir. Ainsi, nombreux sont ceux qui nous ont indiqué le problème que leur posait la fréquente modification des documents à fournir, voire des règles de fonctionnement. Par exemple, sur les projets "pilotes", le passage d'une périodicité de trois ans à une périodicité de 2 ans + 1 an impliquant la demande de renouvellement du contrat est apparue comme très contraignante. Les promoteurs les plus touchés nous ont parlé de "*rapports suzerain/vassal*", de "*partenaire qui modifie sans cesse les règles du jeu*", ou encore d'une "*exigence [qui] ne fonctionne pas dans les deux sens*". Notre

---

<sup>24</sup> Nous renvoyons le lecteur à l'encadré sur les entretiens réalisés. Précisons, toutefois, que les entretiens ont eu lieu auprès des structures coordonnatrices, voire auprès du coordonnateur et du contractant dans deux cas.

<sup>25</sup> L'usage de ce terme renvoie aux interlocuteurs des entretiens que nous avons menés dans le cadre de ce rapport. Il s'agit donc soit de coordonnateurs, soit de contractants, soit des deux à la fois.

questionnaire est bien souvent apparu à ce titre comme participant du processus d'alourdissement de la contrainte administrative...

- Au sein des structures, les projets ne sont souvent suivis que par une ou deux personnes. De plus, leur implication ne se fait qu'à temps partiel. Aussi, le surcroît de travail (car c'est ainsi que ces procédures sont perçues) dû au suivi et à la fourniture de ces documents apparaîtrait considérable et hors de proportion. Les promoteurs à ce niveau donnent l'impression d'être envahis de documents à remplir sans pouvoir s'intéresser aux contenus des projets.

- Pourtant en ce domaine, le rôle des INC - Instances nationales de coordination (quelquefois appelées "agences" aussi) - est central. Elles constituent une aide technique au montage des dossiers de candidature et au suivi des projets. Mais leur implication n'est pas homogène. Un promoteur nous confiait que, sans l'INC, il est difficile de monter le projet, mais que la participation de celle-ci relève d'une demande de la part du promoteur. Le rôle et le statut des INC n'apparaissent pas limpides aux yeux de tous les promoteurs. Ainsi, un promoteur ne savait pas à quoi servait l'agence dont il dépendait et n'y a jamais fait appel. Un autre promoteur restait en contact avec l'agence dont il dépendait au sein d'un autre programme communautaire et n'avait pas de lien avec l'agence *Leonardo*.

#### *b- Les relations entre les promoteurs et "Bruxelles"*

- Le rôle joué par les INC est inégal lors de l'apparition d'une difficulté. Elles apparaissent aux yeux de la plupart des promoteurs comme de bons interlocuteurs, à condition de se saisir de leur savoir-faire. Parce qu'en cas de problème, deux attitudes ont été mises en avant. La première consiste à prendre contact avec l'agence concernée qui essaiera de résoudre le problème, voire de contacter Bruxelles si le problème est réellement important. La deuxième, comme c'est le cas pour un des deux exemples que nous avons cités plus haut, est de prendre directement contact avec le BAT *Leonardo* à Bruxelles. Et là, les choses sont bien moins simples. Trois situations nous ont été rapportées : dans la première, le BAT est difficile d'accès, il est compliqué de le joindre ; dans la deuxième, le BAT tente de répondre à la question, mais ne le peut pas toujours. La troisième situation est celle où des liens existent avec le coordonnateur et les membres du BAT. Dans ce cas, l'agence est systématiquement court-circuitée et le coordonnateur, du fait des relations préexistantes avec le BAT obtient une réponse à sa question. Environ un tiers des promoteurs rencontrés prend directement contact avec le BAT.

- Tout ceci concourt à générer une sorte d'obscurité pour les promoteurs, dont nous reparlerons plus loin, mais qui a été entretenue par le silence de Bruxelles face au rejet de certains projets. De nombreux interlocuteurs ont tenté de monter plusieurs projets à la fois, certains couplant des projets de placements ou d'échanges avec des projets pilotes, d'autres multipliant les projets de placements ou d'échanges. Or, face à un refus de la Commission, les promoteurs n'ont eu aucune explication. Les entretiens montrent à quel point cette question est sensible. D'une part, parce qu'il semble normal d'explicitier les raisons du refus ; d'autre part, parce que les connaître permet de mieux se préparer à l'appel d'offre futur.

- Cette obscurité génère un certain nombre d'interprétations. Les promoteurs nous ont parlé de "lobbying" et de "règles de répartition de la manne communautaire". Pour autant, ils sont conscients du nombre de projets déposés (plus de 4 500 en 1996, pour 749 retenus) et du travail que cela représente en termes d'expertise. Néanmoins, il existe un problème spécifique qui mérite un détour. Nous avons ainsi rencontré deux cas où la cohérence du projet reposait sur une association entre un projet pilote et un placement. Dans le premier cas, le projet placement, support au projet pilote, n'a pas été retenu à l'appel d'offre de 1996 (pour 1997), alors qu'il l'avait été au précédent. Dans la mesure où le projet pilote s'étale sur trois ans, le promoteur ne comprend pas pourquoi le support accordé la première année lui est ensuite retiré, ce qui ôte une certaine cohérence au projet. Le second cas est encore plus frappant. Seul le projet placement a été accepté. Support à un projet pilote, une fois seul ce projet perd toute réelle signification. Alors deux questions se posent : d'une part, comment assurer le renouvellement d'un projet et le maintien de sa cohérence globale dès lors qu'une partie de celui-ci (le placement) est remise en cause tous les ans ? D'autre part, comment juger de sa cohérence globale, puisque lorsqu'une partie du projet manque, c'est cette cohérence qui est remise en cause ? Ce point est important, car il apparaît que dans les modes d'usage de *Leonardo*, il est acquis qu'un projet de placements ou d'échanges peut être un bon support à un projet plus global. Mais les durées des projets étant différentes, il conviendrait alors de mettre sur pied des procédures spécifiques permettant d'éviter la remise en cause globale des projets par le non renouvellement ou le refus d'une partie de celui-ci.

- Les règles de rétroaction appliquées au projet au moment de la signature finale (les contrats signés en mars indiquaient que les projets avaient débuté en décembre alors que les promoteurs ont souvent attendu la signature avant de démarrer effectivement) ont eu, entre autres effets, de réduire la durée effective des projets de 3 mois. Certains promoteurs rencontrés ont alors engagé des négociations avec Bruxelles pour rallonger leurs délais, mais tous ne l'ont pas fait. De surcroît, ceci a entraîné un retard accru dans le versement des subventions et donc l'obligation pour les différents partenaires d'autofinancer le démarrage de leur projet de manière plus importante qu'ils ne l'avaient prévu au départ.

- Un autre point a été soulevé il est vrai essentiellement par les promoteurs de projets de placements. Il concerne la remise des rapports de stage à la Commission. Il apparaît que, notamment dans les projets concernant des étudiants très qualifiés, le caractère confidentiel de certains rapports est de mise. Les promoteurs s'interrogent alors sur le respect de cette confidentialité et dans quelle mesure elle peut être assurée par la Commission.

- La réduction de la subvention, quasi généralisée, s'est accompagnée dans tous les cas<sup>26</sup> d'une remise en cause partielle par les partenaires du contenu du projet. Cette remise en cause concerne le nombre de bourses allouées, la réalisation d'un logiciel, d'un CD-ROM, les prétentions en termes de terrains d'enquête... La logique même du projet n'a pas été modifiée mais l'étendue des résultats est quelque peu réduite. Mais, bien au-delà de la mise en œuvre du projet, les réactions des promoteurs sont diverses : soit, ils estiment être victimes d'une méprise considérant que leur honnêteté

---

<sup>26</sup> que nous avons rencontrés lors des entretiens.

est mise en doute ; soit, ils estiment cela normal considérant que tous les promoteurs surestiment leurs coûts prévisionnels.

### *c- La dimension européenne du programme*

Nous mettrons deux "difficultés" dans ce groupe. La première a trait aux réglementations européennes et nationales en termes de libre circulation des personnes. Ici, les projets de placements sont particulièrement touchés. On y trouve la question de la protection sociale des stagiaires à l'étranger<sup>27</sup> et le problème des législations nationales sur l'immigration. Ces dernières ont au moins deux conséquences : d'une part, elles incitent les mobilités sur des durées courtes pas toujours adaptées aux formations et, d'autre part, elles peuvent apparaître contradictoires avec les incitations de *Leonardo*. Ainsi, un projet de mobilité fondé sur l'usage des contrats de qualification (formation en alternance) en France n'a pu être réalisé dans la mesure où ces contrats ne peuvent être passés avec des stagiaires de nationalité étrangère. C'est la question du support aux mobilités qui se trouve entre autres posée, puisque les promoteurs vont naturellement se diriger vers les dispositifs existants, ceux-ci n'apparaissant pas toujours cohérents avec la logique des programmes européens.

#### *2.4.2. Les difficultés liées au caractère public des organismes promoteurs*

Les promoteurs issus du service public sont soumis à des règles de gestion interne du personnel et des ressources financières pas toujours compatibles avec le mode de fonctionnement européen : le placement de l'argent inutilisé sur les marchés financiers est interdit pour certains promoteurs alors que les contrats avec la Communauté peuvent les imposer ; l'annualité du budget n'est pas toujours compatible avec le chevauchement sur deux années des projets ; certains organismes ne sont pas forcément dotés d'une personnalité morale et doivent alors faire appel à une autre structure pour être contractants ; la gestion des sommes en écus est très complexe à mettre en œuvre pour les structures de l'Éducation nationale et des problèmes d'intendance peuvent apparaître lors d'un changement d'intendant, ce dernier devant solder les opérations dont il avait la charge avant de quitter la structure.

#### *2.4.3. Les difficultés liées au contenu transnational des projets*

Les problèmes mis en avant par les promoteurs au cours des entretiens touchent à la réalisation même des projets dans ce qu'ils ont de transnational. Nous en avons relevé trois principaux.

- Le plus important peut-être, et le plus riche à la fois en terme de production d'une réflexion commune, concerne la détermination de concepts communs. Tous les projets ne requièrent évidemment pas cette élaboration, mais certains y sont sensibles. Des concepts tels que "compétence" ou "apprenant" posent des problèmes de compréhension liés aux langues mais aussi aux conceptions différentes des systèmes

---

<sup>27</sup> Les régions semblent être un support particulier à ce problème dans la mesure où leur participation dans certains projets consiste entre autres à assurer la couverture sociale des stagiaires par le biais du financement d'une assurance complémentaire.

éducatifs. La résolution de ces questions apparaît potentiellement productrice de sens quant à la réflexion transnationale sur la formation professionnelle.

- Dans ce cadre, la compréhension des systèmes étrangers de formation est également une question sensible. C'est par exemple le cas d'un partenariat fondé sur une collaboration France - Danemark. La question de la diffusion des expériences nationales aux partenaires, tel que c'était le cas dans ce projet, devient difficile face à la spécificité du système danois.

- Les notions de stage et d'apprentissage en entreprise ne recueillent d'ailleurs pas non plus l'unanimité. Ainsi, si en France cette donnée est commune, certains partenaires nous ont indiqué leurs difficultés à faire adopter cette idée dans certains pays du sud de l'Europe.

#### *2.4.4. Les difficultés relatives à la taille des promoteurs*

Trois grands types de problème nous semblent devoir être exprimés à ce niveau. Les entretiens ont mis en avant des formes différenciées de mise en œuvre des projets selon l'importance des structures en cause.

- Le programme est-il à même de supporter des projets de grande taille ? Les points que nous avons soulevés plus haut concernant le poids de l'administratif dans l'activité des promoteurs du fait du suivi légitime par la Commission des différents projets amène certains promoteurs intégrés dans des projets de taille notable (en termes de partenariat) à en douter.

- Certaines structures s'obligent, afin de voir leur projet accepté par le programme *Leonardo*, à construire un partenariat ajoutant une plus-value par rapport aux autres projets mis en concurrence au moment de l'appel d'offre. Cela relève de la représentation que les promoteurs se font de leur capacité à produire un projet éligible. On trouve en réalité deux types de structures à même de produire ce genre de représentation : des structures de petite taille ou des organismes cherchant à se différencier. C'est le cas par exemple d'organismes de formation. Conscients de la concurrence des autres organismes de formation pour l'obtention d'une subvention *Leonardo*, certains d'entre eux vont chercher à se différencier par le biais d'un partenariat particulier comme, par exemple, une coopération avec une entreprise (cette remarque ne concerne pas les projets relatifs aux transferts de technologie, où le partenariat minimum doit rassembler une université et une entreprise).

- Les problèmes de financement sont directement corrélés à la taille des structures et surtout à leur capacité de préfinancement, d'autofinancement des projets, ainsi que leurs capacités à compléter les besoins financiers par des apports externes. Alors nombreux sont les cas où les problèmes de financement ont été posés en ces termes. Deux situations sont récurrentes : la réduction de la subvention et les retards dans les contrats et les versements. De nature différente, elles génèrent du point de vue financier des types de problèmes similaires, nous les avons d'ailleurs abordés plus haut. Ceci explique les raisons pour lesquelles de nombreuses structures sont incitées à attendre les signatures effectives des contrats avant de démarrer les projets. Or, nous avons vu que ceci est source de problèmes quant au respect des calendriers.



Un dernier point à soulever est celui de la possibilité des promoteurs à poursuivre leur projet au-delà du programme *Leonardo*. L'usage du programme est perçu comme le moyen de financer un projet qui d'ailleurs fait souvent suite à un projet mis en place au moment de *Petra*, de *Comett* ou de *Force*. Pour autant, l'activité sous *Leonardo* ne constitue pas forcément l'aboutissement de ce projet. Ceci pose alors la question de son financement après *Leonardo*. Ainsi, certains promoteurs auraient souhaité que des enveloppes financières soient attribuées au titre de la transition entre programmes et/ou le temps de trouver d'autres modes de financement.

#### *2.4.5. De la difficulté à entrer dans le programme*

C'est la dernière grande source de difficultés. Elles concernent les structures essayant, dans le cadre de la subvention du programme *Leonardo*, de monter pour la première fois un projet financé par un programme européen. Deux points sont soulignés à ce niveau : la difficulté à monter un projet et la question de son éligibilité.

- Les promoteurs entrant dans le programme *Leonardo* sont vite confrontés à la logique d'un programme européen et à son mode de structuration. Terminologie communautaire, rôle des INC, n'apparaissent pas comme des points clairs pour les nouveaux "arrivants". Les problèmes qui ont été soulevés sont multiples : la construction d'un partenariat transnational est complexe et la méconnaissance des modes de fonctionnement d'une telle structure peut générer des problèmes graves de fonctionnement ; l'usage de la subvention et des règles qui lui sont associées peut être source de problèmes de fonctionnement pour les promoteurs ne maîtrisant pas suffisamment cette question. Il a par exemple été proposé par un promoteur que le BAT organise des réunions sur ces questions afin d'améliorer le fonctionnement des projets et du partenariat sur ces questions.

- Le respect des critères d'éligibilité est le point le plus sensible car il conditionne l'entrée dans le programme. Les pratiques visant à son respect sont différentes selon les promoteurs. Des promoteurs déjà rodés aux programmes européens ont ainsi tendance à penser que la connaissance de certains experts de la communauté peut être un plus car cela permet d'obtenir un éclaircissement des critères, mais aussi une information sur le caractère porteur ou non d'un projet avant sa soumission. Tous nous ont exprimé la difficulté à intégrer les critères d'éligibilité dans la rédaction des projets. La question est particulièrement sensible pour les promoteurs n'étant pas habitués à la logique de *Leonardo*, ce qui souligne le rôle déterminant que peuvent jouer les INC.

#### **2.5. L'analyse transversale du partenariat : mode de construction et fonctionnement**

Une place prépondérante est accordée au partenariat dans le cadre du programme *Leonardo*. Au vu des questionnaires envoyés aux différents promoteurs et des enquêtes menées sur le terrain, nous pouvons en distinguer deux types. Un partenariat dit "d'accueil" constitué essentiellement d'entreprises ou d'établissements scolaires et universitaires recevant des stagiaires boursiers dans le cadre des projets de placement. L'autre concernant essentiellement les projets pilotes/enquête-analyse/démultiplication

reste fondé sur de véritables échanges quant à la conception et la réalisation du projet. Il nous a semblé que l'accent devait être particulièrement porté sur ce dernier.

Cela nous amène à nous intéresser à ses modalités de constitution, d'organisation et aux difficultés éventuelles rencontrées par le contractant dans la gestion quotidienne de la partie administrative, financière et organisationnelle qui s'y attache.

### 2.5.1. *Les modalités de constitution*

Les partenariats prennent souvent leur source dans le cadre de programmes européens antérieurs. Ainsi, des réseaux déjà constitués décident de poursuivre des actions ayant commencé dans le cadre d'autres programmes ou d'en monter de nouvelles et déposent de façon concertée un projet *Leonardo*. Certains réseaux peuvent aussi exister hors du cadre de programmes européens. Le jumelage entre villes, régions ou encore établissements scolaires tient ici une place prépondérante. Soulignons que cette constitution de partenariat ne concerne qu'un seul des projets dont les promoteurs ont été rencontrés pour cette étude.

Au sein de ces réseaux, il arrive parfois (ceci concerne deux des projets étudiés) que plusieurs pays soient amenés à déposer des projets complémentaires et, s'ils sont acceptés, essaient de créer une véritable synergie entre ces différents projets (partenariat quasi similaire, réunions communes aux différents projets).

Si les réseaux sont parfois constitués *a priori*, la volonté de les élargir existe néanmoins et peut être nécessaire. Sont alors recherchés par l'intermédiaire d'instances nationales par exemple (ministères, branches professionnelles...) des partenaires portés par des préoccupations proches de celles du contractant, apportant une certaine forme de complémentarité dans l'appréhension des problèmes abordés et réellement motivés par le sujet. Il n'a été signalé que de manière anecdotique le cas où les agences nationales aient aidé à trouver des partenaires. La constitution des réseaux et des partenariats est par contre apparue comme un processus de long terme : cela peut commencer par de la prospection avant que réellement une dynamique de réseau se crée avec des contacts en cascade.

Que l'on se situe au niveau du partenariat national ou transnational, deux grands modes de relation semblent être recherchés et coexistent dans un même projet : un premier fondé sur des formes de similitudes et l'autre sur la complémentarité. Les facteurs de similitude (structures de même type, objectifs identiques) facilitent les échanges et le montage du projet. Cela permet d'avoir des partenaires qui, loin d'être interchangeables, maîtrisent mieux certains domaines que d'autres.

Certains partenaires, qualifiés de partenaires de "second plan", sont parfois recherchés lorsque leur implication permet simplement de faciliter le déroulement du projet comme par exemple faciliter l'accès à des entreprises au sein desquelles des enquêtes apparaissent nécessaires à mener. Certains partenariats sont également constitués de partenaires "actifs" et de partenaires "experts", ces derniers n'intervenant pas directement sur le projet mais étant mis à contribution sur des éléments de la problématique dans le cadre de certains projets pilotes.

L'élargissement peut aussi apparaître pour le contractant comme une simple obligation du programme. Contraint, le partenariat reste souvent difficile à gérer et quelque peu artificiel.

Ils peuvent être le fait d'un cabinet conseil, contacté par un organisme désirant monter un projet et incapable de trouver au sein de sa propre structure les moyens humains nécessaires au montage des dossiers et à la mise en place d'un partenariat. Ce type de coordonnateur a généralement une expérience européenne importante et malgré l'apparence factice d'une telle création de partenariat, ce dernier fonctionne bien, du moins pour les projets de ce type dont nous avons rencontré les responsables.

### *2.5.2. Organisation du partenariat, rencontres, réunions*

Soulignons tout d'abord un fait qui peut être décrié de la part des porteurs des projets : le rôle particulier donné au contractant dans le cadre du programme *Leonardo*. Ainsi, à la différence d'autres programmes, le contractant est considéré comme le "leader" du projet et, à ce titre, organise et coordonne le partenariat. Or, il apparaît extrêmement difficile et lourd pour de petites structures et même pour de plus importantes (fédérations professionnelles par exemple) d'assurer ce rôle, car ne pouvant s'appuyer sur des personnes suffisamment disponibles ou qualifiées. En effet, le partenariat s'organise autour de rencontres qu'il faut préparer, de subventions qu'il faut redistribuer, de questionnaires à élaborer ou encore de travaux de synthèse sur l'avancement du projet qu'il faut effectuer. Pour que le partenariat fonctionne et que le projet avance, il ne suffit pas de se rencontrer, mais il est essentiel de capitaliser et retirer des échanges entre partenaires des avancées significatives pour le projet. Le travail à faire par le contractant apparaît ainsi considérable. Certains font alors appel à des structures extérieures, des coordonnateurs chargés d'accomplir l'ensemble de ces tâches pour le compte du contractant qui, excepté sur le plan financier, devient alors un partenaire identique aux autres.

Les échanges s'organisent le plus souvent autour de rencontres en France et dans les pays partenaires. L'existence d'Internet facilite aujourd'hui les échanges et permet une diffusion plus large de l'information, même si son utilisation ne remplace évidemment pas les réunions en face à face.

Des principes de travail sont adoptés et les personnes rencontrées soulignent volontiers l'enrichissement réciproque quant aux méthodes apportées par chacun. Cela constitue pour eux une véritable plus-value européenne.

### *2.5.3. Les difficultés*

La lourdeur administrativo-financière liée à la signature de sous-contrats avec les partenaires, aux remboursements de leurs frais ou à la redistribution de la subvention est la principale difficulté évoquée lors des entretiens. Beaucoup soulignent les innombrables échanges par télécopie et la perte de temps liée à la régularisation de ce type de problèmes. Il est vrai que des justificatifs doivent être donnés quant aux dépenses engagées mais le temps perdu à essayer de tous les rassembler est ressenti plus qu'autre chose néfaste sur le contenu même du projet.

Une autre difficulté est elle aussi souvent évoquée. Elle concerne l'aspect purement linguistique du partenariat. Ainsi, des traductions simultanées ont souvent dû être organisées pour permettre à chacun de participer au mieux aux réunions. Cela a bien sûr un coût et réduit d'autant le nombre de rencontres initialement prévues. Des problèmes, liés à cet aspect linguistique, ont aussi été rencontrés lors de l'élaboration des méthodes et contenus des différents projets. Même si les partenaires ont souvent une idée précise de la formation au travers de leur expérience nationale, l'élaboration de questionnaires a parfois pu être ardue non seulement sur la forme mais aussi sur le fond. Un gros travail de coordination et de négociation est alors indispensable. Néanmoins, même si ces problèmes sont à l'origine des retards pris dans l'avancement du projet, ils participent de l'enrichissement de chacun et ne sont plus considérés *a posteriori* comme de véritables difficultés.

Un quart des promoteurs rencontrés nous a fait part du non respect du partage des tâches entre chacun au niveau transnational et de la réelle difficulté à motiver certains participants. La cause peut en être l'existence de tensions politiques au niveau européen (ex. : négociation difficile entre les partenaires européens sur le dialogue social). D'autres ne s'impliquent pas pour des raisons qui échappent au promoteur et essayer de les relancer serait une perte de temps inutile. Dans peu de cas, des réorientations quant à la structure du partenariat sont donc opérées mais la plupart avoue se passer des partenaires défaillants en précisant que la négociation (sur les méthodes et contenus du projet) a déjà été rude avec les partenaires restants et qu'elle aurait été encore plus longue si tout le monde avait participé de la même façon. Par ailleurs, il est toujours possible de rechercher des informations sur les pays défaillants (dont le mode d'organisation les intéresse par ailleurs) au travers de documentations. En revanche, de véritables satisfactions et surprises proviennent de l'implication de pays auxquels on ne pensait pas toujours : la Grèce et le Portugal ont souvent été cités comme exemples. Ajoutons le souhait de deux des promoteurs rencontrés de voir la liste des pays partenaires éligibles élargie. Ils ne comprennent pas, en effet, que les échanges avec certains "pays de l'Est" ne soient pas reconnus malgré de réelles chances de réussite.

Malgré ces difficultés largement causées par une communication imparfaite entre partenaires, il est bon de souligner que le partenariat fonctionne bien dans son ensemble, et très peu de partenaires ont été défaillants (cela constitue l'exception dans les cas rencontrés). Même si dans la majorité des cas l'objet essentiel du projet n'était pas la création de réseaux mais plutôt l'enrichissement des pratiques nationales au travers d'expériences diverses, il existe une volonté marquée de voir perdurer le partenariat établi. Ainsi, beaucoup sont déjà à la recherche de nouveaux financements (au travers d'autres programmes européens) pour non seulement continuer les actions entamées mais aussi pour essayer de rendre pérenne un partenariat qu'ils apprécient.

### **3. L'IMPACT DU PROGRAMME DANS LE CADRE DU VOLET FRANÇAIS**

Mesurer l'impact du programme en ce qui concerne le volet français implique de pouvoir évaluer avec un recul suffisant quels ont été les effets des projets sur les publics et systèmes qu'ils visaient, et comment se diffusent ces effets. Mais on ne saurait dire par exemple avec certitude si les stagiaires formés grâce au programme de

mobilité ont trouvé un emploi grâce à lui, ou si ceux qui ont été certifiés ne l'ont pas été simplement parce que leur stage s'inscrivait dans un cursus de formation indépendant du programme. De façon générale, il est impossible de conclure pour l'instant quant à l'impact des projets pilotes ou d'enquêtes et analyses dans la mesure où leur durée excède l'année qui s'est écoulée.

C'est pourquoi, la question de l'impact est ici abordée sans prétendre à la constitution de réponses complètes mais en révélant les premiers effets que nous avons pu observer. Trois angles d'attaque sont retenus :

- Comment s'inscrivent les projets, portés par les promoteurs que nous avons rencontrés, dans des objectifs généraux du programme ?
- Comment est construite la dimension partenariale des projets ? Quels sont les types de partenariat qui se constituent en cohérence avec une logique d'inscription dans le moyen ou le long terme du programme ?
- Comment se constitue la dimension transnationale du contenu des projets ? Qu'apporte-t-elle aux projets et de manière générale à la réflexion et aux méthodologies concernées par ceux-ci ?

### **3.1. Objectifs généraux et impact**

Afin d'analyser les différents projets étudiés en terme d'impact, nous avons choisi de les classer suivant une typologie relative aux objectifs visés permettant de faire apparaître une logique forte en terme de contenu.

Ces projets se placent ainsi au sein de quatre grands objectifs assignés à *Leonardo*. Leurs modes d'inscription dans ceux-ci présument de l'impact futur du programme, dont il ne nous est possible que d'en esquisser l'ampleur dans la mesure où peu de projets sont terminés.

**Premier objectif : promouvoir la formation professionnelle des jeunes et la préparation à la vie adulte et professionnelle, notamment dans la gestion du changement technologique**

Huit projets s'inscrivent dans cet objectif. Nous pouvons les décliner en deux types : les projets de mobilité et les projets visant à améliorer l'insertion des jeunes. Le public concerné est celui qui a trait essentiellement aux jeunes : jeunes en formation initiale, jeunes défavorisés, jeunes travailleurs, jeunes diplômés, étudiants, jeunes chômeurs. Nous pouvons distinguer dans ce cadre deux groupes de publics dont le niveau de formation différencie les conditions de leur insertion :

- les jeunes ayant un niveau inférieur à Bac + 2 (jeunes travailleurs, jeunes chômeurs, jeunes étudiants et jeunes scolarisés de la FPI) ;
- les étudiants qualifiés et jeunes diplômés (niveau égal ou supérieur à Bac + 2).

Ainsi, le traitement des jeunes chômeurs n'est pas identique à celui des jeunes diplômés. Nous avons vu plus haut qu'aborder la question de la mobilité de chômeurs

ayant un diplôme inférieur à deux années au-delà du baccalauréat n'est pas une chose aisée ne serait-ce que parce que la logique du stage à l'étranger n'est pas inscrite dans les pratiques et représentations de jeunes titulaires de baccalauréats. Ceci amène certaines structures à privilégier la mobilité de jeunes de qualification supérieure à Bac + 2, puisque, d'une part, leurs chances d'accès à un emploi sont plus fortes et, d'autre part, la question de la mobilité à l'étranger peut être posée de manière plus simple : meilleure maîtrise de la langue étrangère, plus grande facilité d'accès aux stages du fait de l'existence d'un projet professionnel, etc. Mais au-delà de cette dimension, on retrouve bien cette logique selon laquelle la mobilité ne peut que favoriser l'insertion des jeunes dans la vie active. Pour autant, et on le voit bien au travers des entretiens avec les promoteurs que nous avons rencontrés, cette question ne peut être traitée dans l'absolu tant les parcours scolaires sont différents, tant les logiques de mobilité peuvent avoir des sens divers selon les catégories de jeunes concernés par les projets.

Les impacts de ce type de projets sont de trois ordres :

(1) Impact sur les jeunes : l'insertion des jeunes est améliorée par la mobilité. Elle génère une hausse des savoir-faire en termes de compétences tant du point de vue linguistique que du point de vue de l'expérience de travail. Elle apporte un plus en termes de curriculum vitae. De surcroît, dans la mesure où, concernant la formation initiale, c'est la formation professionnelle qui est l'objet du programme, le stage est tout à fait important.

(2) Impact sur les entreprises : les entreprises ont tout intérêt à cette mobilité du fait qu'un transfert potentiel de savoir-faire peut s'effectuer dès lors que la mobilité concerne des étudiants qualifiés, voire très qualifiés.

(3) Impact sur les opérateurs : au niveau des opérateurs, deux types d'activité concernant la mobilité émergent : d'un côté, la construction et la consolidation des réseaux à la fois d'organismes ressources et d'organismes d'accueil servent directement des objectifs de promotion de la mobilité, qui apparaît chez les opérateurs comme source de l'insertion des stagiaires dans la vie active. L'inscription dans un réseau participe alors à ce chantier. D'un autre côté, la rédaction par exemple d'un guide destiné aux jeunes stagiaires mais aussi aux acteurs vecteurs de l'insertion, apparaît comme le deuxième moyen à disposition des opérateurs pour promouvoir la mobilité. L'impact du programme à ce niveau va découler directement de ces dimensions non seulement par un traitement spécifique des publics au regard de leurs caractéristiques particulières mais aussi par l'élaboration de supports différenciés selon que le projet s'adresse aux publics à insérer ou aux publics vecteurs de l'insertion.

### **Deuxième objectif : promouvoir la FPC et l'adaptation permanente des connaissances**

Onze promoteurs se sont placés dans cette dimension. Les projets peuvent être structurés autour de trois thèmes :

- La mobilité : dans le cadre de l'adaptation constante des qualifications et savoir-faire aux mutations de l'emploi et de l'appareil productif, elle permet l'amélioration des

connaissances par l'enrichissement de l'expérience, mais elle favorise aussi les transferts des Universités vers les entreprises au plan des innovations, du savoir et des savoir-faire. Les publics concernés, pour autant, ne sont pas les publics de l'entreprise (les salariés)<sup>28</sup>. Les firmes sont en effet très peu présentes en tant qu'organisme ressource pour les placements et échanges. En revanche, elles sont fortement impliquées en tant qu'organisme d'accueil ;

- L'élaboration de référentiels. Cette dimension, au-delà de l'impact sur le caractère transnational des projets et l'apport de la transnationalité à la réflexion concernant la formation, se révèle pour les promoteurs comme un réel outil d'analyse des mutations concernant les savoir-faire, et comme un support important à la prospective en ce domaine. C'est par la compréhension des métiers, des tâches, des emplois et des savoirs qui leur sont liés que de vraies politiques de formation doivent être élaborées. Les promoteurs dressent ainsi un cadre méthodologique à l'analyse des formations futures, mais impriment aussi les formes à venir des métiers et des formations. Les référentiels sont divers mais procèdent tous de la même démarche : référentiels des emplois, analyse des postes et détermination des savoir-faire nécessaires aux salariés occupant ces postes, analyse des besoins des firmes en termes de connaissances, études de marchés. On retrouve là une démarche très utilisée par les cabinets d'audit et que de grandes firmes françaises ont déjà mis en place à la fin des années quatre-vingts.

- Développer et élargir les supports de formation : la rédaction de manuels, de livres blancs, d'abrévés ou de guides, l'usage des technologies nouvelles comme Internet, le multimédia ou la vidéo permettent la diffusion des savoirs vers les salariés, les formateurs, et l'ensemble des publics visés par les projets, via la mise à jour et la capitalisation des connaissances.

### **Troisième objectif : soutenir les politiques de formation professionnelle par le libre accès à tous**

Cinq projets prennent place dans cet objectif. Ils s'attachent tous à sensibiliser des secteurs d'activité jusque là peu enclins à utiliser la formation professionnelle continue (tels que la viticulture ou l'urbanisme) et/ou à développer des actions de formation en faveur de publics généralement peu touchés par la formation professionnelle continue (femmes, handicapés...).

L'objet principal de ces projets est de favoriser l'adaptation de ces publics face à la crise et au changement technologique.

Ils permettent pour la plupart une première étude des besoins en terme de compétences et de savoir-faire dans les domaines étudiés. Ils favorisent ainsi la diffusion et le transfert de la gestion prévisionnelle des savoirs et des qualifications vers ce type de public dans le cadre européen.

---

<sup>28</sup>nous renvoyons le lecteur au chapitre sur la mise en œuvre du programme dans la dimension des projets de placements et d'échanges.

Notons tout de même que ce type de projet est plus tourné vers la sensibilisation de ces publics à la question de la FPC qu'à la réelle mise en place de formations spécifiques pour eux. Néanmoins, lorsque formation il y a, sont privilégiés des supports destinés plus particulièrement à l'auto-formation (création de manuels, de CD-ROM, utilisation d'Internet).

#### **Quatrième objectif : généraliser l'accès aux connaissances par les outils de l'information**

Les projets entrant dans ce cadre d'objectif produisent essentiellement des supports informatiques et plus largement des technologies de l'information destinées avant tout à favoriser l'auto-formation, à diffuser les savoirs et à assurer une certaine forme de connaissance pédagogique. Ils permettent l'élaboration de tels produits par des transferts de connaissances et l'appropriation de savoirs particuliers dans le cadre d'échanges entre les différents partenaires.

Ces outils sont essentiellement destinés aux organismes de formation mais aussi aux entreprises et aux acteurs économiques.

En termes de publics touchés, nous pouvons souligner que certains de ces projets sont tournés vers les salariés et les chômeurs. Pour autant, l'accès aux formations est dépendant de l'accès aux technologies de l'information.

Dans le cadre de cet objectif, les promoteurs ont une réelle attente à l'égard de la mise sur le marché des produits que *Leonardo* a permis de créer. Au-delà de la promotion d'une formation tout au long de la vie, par une démocratisation des conditions d'accès aux connaissances, les promoteurs ont des attentes qui leur sont propres. Ils souhaitent en effet développer leur offre en terme de formations ou de produits de formation et attendent de la mise sur le marché de tels produits de véritables retours sur investissements. La diffusion de ce type d'outil est prévue par les promoteurs mais elle est peu organisée et n'est pas inscrite dans le programme lui-même excepté pour un des projets étudiés.

Certains pensent néanmoins, lorsque leurs projets entrent aussi dans le cadre du troisième objectif décrit ci-dessus, qu'ayant un temps d'avance sur les pratiques en matière de FPC dans les secteurs étudiés, les produits mis en place auront du mal à trouver acquéreur auprès d'organismes de formation ou d'entreprises encore très peu sensibilisés à la question.

Il est à noter que chaque fois que la réduction de la subvention devait avoir une conséquence sur le projet, c'est la production de ce type de produit (CD ROM, Internet, livre...) qui a été abandonnée alors qu'elle pouvait être centrale en terme d'objectif.

### **3.2. Les formes de partenariat et la dimension européenne : l'apparition et le rôle d'organismes particuliers au sein de partenariats spécifiques**

L'usage des programmes européens et en particulier de *Leonardo da Vinci* par différentes institutions, organisations ou entreprises, a généré l'apparition de



structures partenariales très différentes. En raisonnant en termes d'impact, il apparaît qu'un des effets de ces programmes, dû en partie à l'incitation à la transnationalité des projets, a été de produire des formes particulières de partenariat. Ces formes sont en elles-mêmes une conséquence du fonctionnement du programme. Les entretiens en ont mis quatre en évidence.

Les projets, quelles que soient les organisations impliquées, amènent à gérer des fonds, un partenariat et un contenu. Face à cette triple contrainte, les modes de réponse sont forcément différenciés selon les possibilités des organismes en termes de ressources financières et humaines, mais aussi relativement aux partenaires présents dans les projets. Néanmoins, il apparaît intéressant de noter ici la spécificité de ces organismes intermédiaires relativement aux autres structures impliquées dans le programme. Cette spécificité est partie intégrante de l'impact que le programme peut avoir sur les systèmes, mais aussi de l'impact que ces structures peuvent avoir sur la dynamique propre du programme.

### *3.2.1. La structure réseau international*

Ce premier cas concerne les contractants intégrés à des réseaux internationaux. Ils sont en contact avec un réseau préexistant et l'utilisent pour la construction de la transnationalité du projet.

Le premier schéma montre, dans le cadre de projets de placements, que le contractant s'appuie sur un réseau auquel il appartient pour établir ses contacts au niveau européen. Ce réseau est constitué de bases relais dans chaque pays. Ces bases sont les différents partenaires et peuvent elles-mêmes être organisées en réseau.

La structure réseau se veut à terme être un support privilégié aux programmes de placements et d'échanges. Sa thématique d'intervention est pour le moment spécialisée sur des objets précis en termes de contenu. Le réseau est le vecteur de la mobilité et engendre un savoir-faire en matière de placements et d'échanges. Il est organisé de manière à pouvoir mobiliser des réseaux nationaux. Les partenaires concernés par le réseau et s'inscrivant dans le programme sont en lien avec des prestataires qui garantiront le placement des personnes candidates à la mobilité. Ici, la logique des projets de placement selon laquelle le placement est un support au réseau peut être inversée. La logique de réseau sert des objectifs de mobilité. On assiste alors à l'apparition d'une logique de mobilité en tant qu'objet même de l'activité du réseau.

### *3.2.2. La structure coordonnatrice*

Il s'agit de structures très fortement liées aux programmes européens. Elles coordonnent au moins un projet pilote mais souvent leur activité en concernent plusieurs. Leur rôle est la *gestion du projet*. Celle-ci est entendue au sens large. Elle peut concerner la gestion financière et la redistribution des fonds, comme le contenu du projet, son avancement, mais aussi la logistique des réunions de partenariat. Ces organismes apportent des partenaires, mais ne sont pas forcément à la source du partenariat, comme cela était le cas dans la situation précédente, sauf si elles concentrent autour d'elles des réseaux. Elles apportent également un savoir-faire opérationnel. En cela, elles apparaissent comme les structures réellement *responsables*

du projet, laissant le contractant, qui leur a délégué la gestion du projet, sur le même plan que les autres partenaires.

Deux points sont caractéristiques de tels organismes :

- Ils développent une veille sur les programmes européens : ils organisent en interne la mobilisation autour des programmes européens pour financer des projets. Ceci implique qu'un savoir-faire particulier se développe dans la gestion des programmes européens, ainsi qu'au sujet des questions de la formation continue.
- Ils développent une activité pouvant s'interpréter comme du *lobbying* du fait de leur implication forte dans les programmes.

Ces structures intermédiaires savent se rendre indispensables pour la gestion des projets et constituent pour les promoteurs contractants et divers partenaires un moyen sûr de s'engager dans un programme sans en supporter la lourdeur. La compétence particulière de ces organismes en matière de gestion de projets transnationaux est d'ailleurs source d'une dynamique forte au sein des partenariats. Les différents retours sur investissements attendus par ces organismes tournent évidemment autour de leur centralité dans les partenariats et de leur rôle qui nous semble important au sein du programme lui-même.

### 3.2.3. *La structure relais*

Elle mobilise un organisme relais qui n'est ni coordonnateur, ni contractant. Il s'agit en fait d'un sous-traitant. Il est présent dans le projet pilote pour son savoir-faire quant au contenu du projet, mais aussi en tant que bon intermédiaire auprès des entreprises (partenariat de réalisation dans le cas de projets pilotes). Indispensable dans le cadre de la réalisation du projet, son activité ne peut être pour autant assimilée à celle du contractant/coordonnateur. Sa position centrale dans la structure du partenariat est stratégique. L'organisme est un soutien à la réalisation du projet, mais il ne s'agit nullement d'un "spécialiste" du programme européen.

Son apport pour le fonctionnement du projet est important, puisqu'il facilite sa mise en œuvre. Sans lui, le projet aurait rencontré au moins deux difficultés : des ressources humaines moindres pour la mise en œuvre du projet et une relation fragile avec les entreprises. Sa présence améliore donc la réalisation du projet dans la mesure où l'organisme apporte une ingénierie dans le traitement des questions de formation en entreprise. Nous avons rencontré un organisme collecteur de la formation qui avait un tel rôle dans un projet. Sa position lui confère un crédit dont le contractant ne peut se prévaloir auprès des entreprises. Tout ceci concourt à la réussite et à la richesse du projet.

L'organisme relais n'opère pas de veille sur le programme européen puisque son activité européenne n'est pas essentielle à l'organisme. En revanche, cela lui permet d'asseoir sa position en tant qu'expert des questions de formation et de développer une activité tournée vers l'audit et le support aux politiques de formation des entreprises.

### 3.2.4. La structure simple : l'absence de structure intermédiaire

Les éléments de la structure s'articulent ici directement autour de l'organisme contractant. Il n'y a aucun intermédiaire entre le contractant et les partenaires et notamment aucun prestataire. La structure est surtout porteuse de projets de placements et d'échanges, la logique de fonctionnement y étant identique. Les liaisons entre les entreprises (organismes d'accueil) et les organismes demandeurs de placement sont directes dans la mesure où le contractant effectue lui-même la médiation. Les publics des placements sont sollicités par l'organisme contractant. La sollicitation n'est pas nominale, bien entendu, mais elle s'effectue au sein des partenariats des projets.

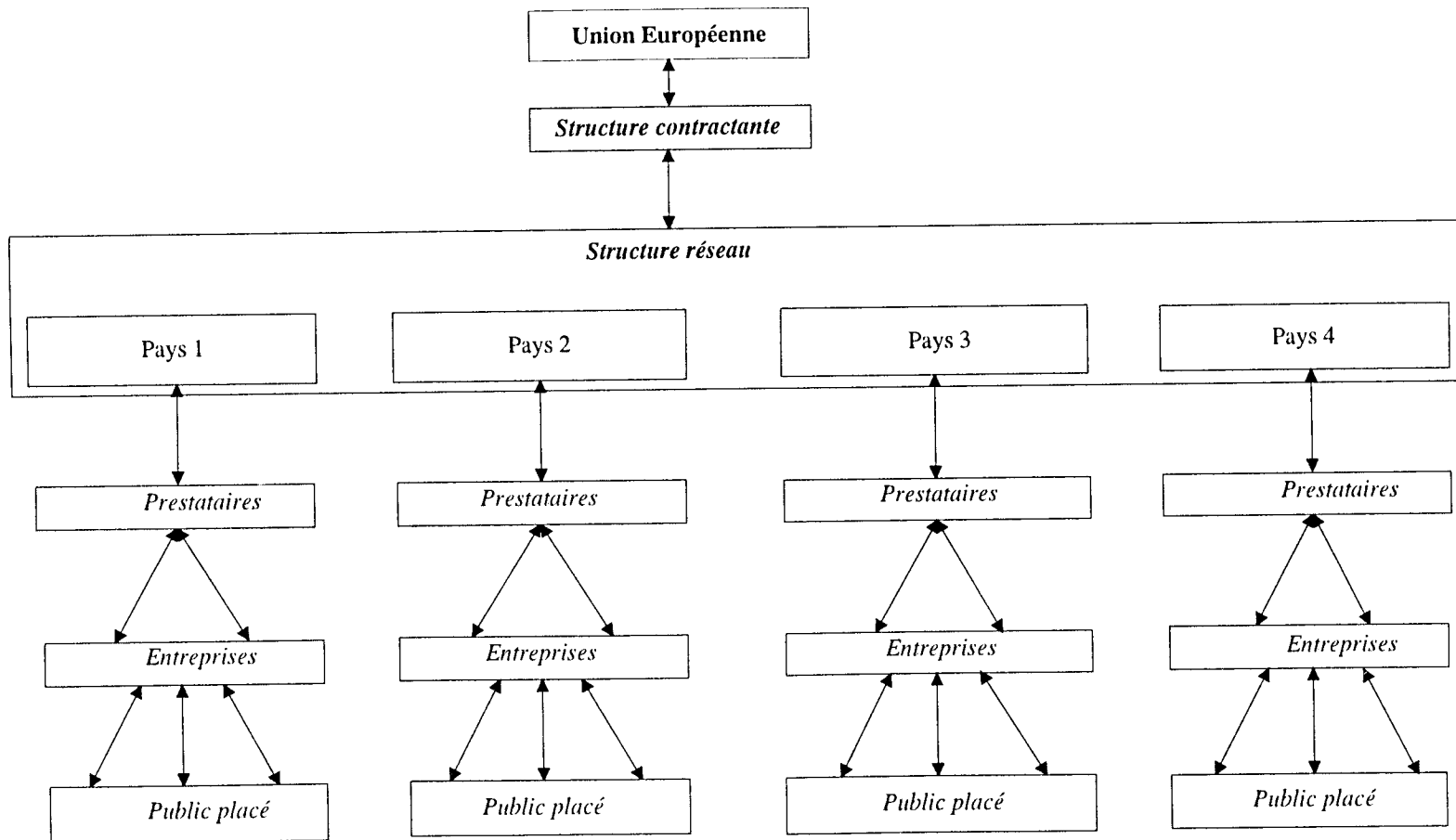
En termes d'impact deux informations nous semblent intéressantes :

(1) d'un programme à l'autre, le contenu d'une mobilité ne varie pas (pratiquement même partenariat, même problématique lorsque l'on passe de *Petra* à *Leonardo* ou de *Comett* à *Leonardo*) ;

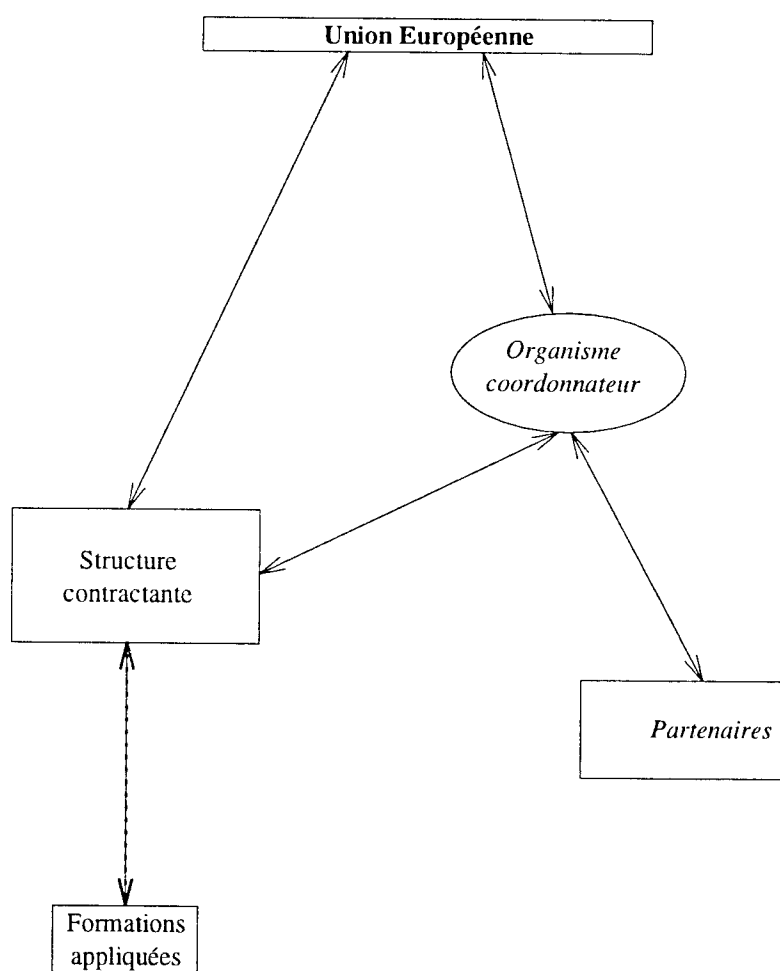
(2) de ce fait, la question de l'innovation reste posée dans la mesure où les projets apparaissent peu innovants au regard des programmes antérieurs, et tout particulièrement pour les organismes déjà impliqués dans des programmes précédents.

De surcroît, les contractants sont à l'origine de projets peu « spécialisés » du point de vue thématique au contraire de la structure « réseau international » qui élabore un réseau permanent spécialisé sur une thématique précise. La caractéristique principale de la structure simple tiendrait à l'absence de prestataires, ce qui ôte un nœud potentiel à l'organisation et fait apparaître un partenariat intégré où les liaisons entre entreprises, organismes de formation et organismes contractants sont directes et offrent un délai de réponse qui devrait être court. En outre, la structure simple, par sa faible spécialisation thématique et le caractère direct des relations de partenariat, a potentiellement la possibilité de répondre à des sollicitations diverses, sur des thèmes et des disciplines variées, le partenariat pouvant relever d'une association ponctuelle entre partenaires et contractant à l'occasion d'un projet.

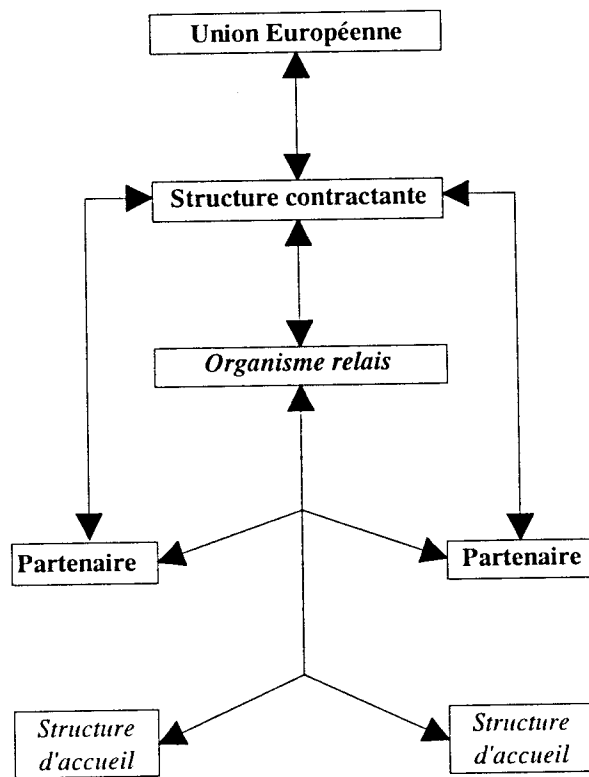
Représentation de la structure réseau international



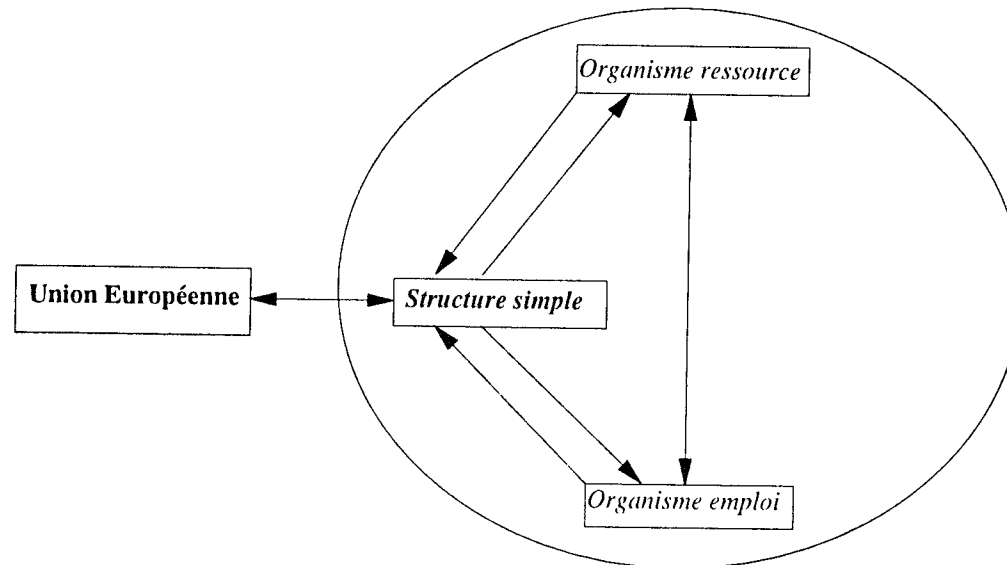
Représentation de la structure coordonnatrice



Représentation de la structure relais



Représentation de la structure simple



### 3.3. La dimension européenne dans le contenu des projets

Le peu de retombées perceptibles actuellement du fait du manque de recul nécessaire quant à la réalisation des projets, empêche une analyse complète en terme d'impact relatif à des objectifs portant sur les contenus.

La question de l'impact a été traitée en privilégiant la dimension européenne. Trois types de contenu de projets apparaissent dès lors que l'on s'intéresse à la dimension européenne de ceux-ci. Les premiers cherchent à favoriser la mobilité, à travers des échanges ou à travers la recherche de moyens pour la faciliter. Les deuxièmes visent la création d'outils, de référentiels ou de modules de formation communs. S'ils prennent leur origine dans des problématiques souvent nationales (mais pas systématiquement), la réponse apportée est fondamentalement transnationale. Le dernier ensemble intègre, selon différentes formes, la dimension européenne comme un enrichissement plus que comme une construction commune, au sein de projets centrés sur la France.

#### 3.3.1. Les projets destinés à encourager la mobilité

Les projets de mobilité constituent une part importante de l'activité de *Leonardo* en France, autant en ce qui concerne le nombre de promoteurs et de partenaires concernés, qu'en ce qui concerne le nombre de stagiaires impliqués dans les projets.

Ces projets sont portés par les structures de type "réseau international" ou "structure simple". La mobilité est un appui essentiel à la transnationalité des projets. Elle s'articule dans le cadre de *Leonardo* autour de trois thèmes différents : la mobilité d'insertion, la mobilité d'échange, la mobilité de réseaux. Dans le premier cas, c'est l'amélioration des connaissances en vue d'une meilleure employabilité des individus qui est visée. Dans le deuxième cas, c'est l'échange d'expériences vécues, de méthodologies qui est l'objet de la mobilité. Enfin, dans le troisième cas, la mobilité sert de base à la création et la consolidation d'un réseau européen. Ces trois catégories ne sont nullement exclusives l'une de l'autre et concernent des projets pilotes et de placement. Il est impossible, à l'heure actuelle, de tirer des conclusions définitives quant aux effets de ces projets.

En termes d'impact sur le caractère transnational du programme des projets, plusieurs remarques doivent être formulées :

(1) Le caractère innovant des projets doit être différencié selon les structures de partenariat :

- Les projets de mobilité montrent une innovation limitée lorsqu'ils ne sont que la reproduction de projets issus de programmes antérieurs à *Leonardo* ; c'est le cas de projets supportés par les structures simples qui auraient routinisé leur fonctionnement (même problématique, même partenariat).
- En revanche, les structures simples se réservant des possibilités d'intervention au sein du programme sur des problématiques variées avec un partenariat varié (dans le sens où ce partenariat est à géométrie variable) peuvent élaborer des projets



innovants. Le problème qui peut surgir alors est celui de la capacité du contractant à mobiliser un partenariat différencié sur des problématiques diverses, dès lors que son activité au sein de *Leonardo* n'est que partielle. Se pose alors à l'organisme la question de la mobilisation de ressources humaines et techniques lui permettant de prospecter de manière continue auprès de partenaires potentiels. Or, les entretiens montrent déjà que cette capacité est limitée par le faible nombre de personnes impliquées au sein des organismes et le caractère partiel (en temps de travail) de l'implication de ces individus dans le programme.

- La structure réseau international, en revanche, est potentiellement innovatrice, mais au sein d'un champ thématique déjà déterminé, puisque la structure est elle-même spécialisée.

(2) Certains projets de placement s'intègrent dans une problématique pour laquelle un projet pilote a été élaboré. Le placement est alors un support au projet pilote. Il est la concrétisation du caractère transnational du projet et permet d'intégrer le projet pilote dans un réseau. En outre, il peut permettre d'étendre aux partenaires étrangers des problématiques restreintes jusque là à la dimension nationale.

(3) Une réflexion est engagée sur le rôle de la mobilité et sur les possibilités d'organiser des réseaux la favorisant puisque nous avons observé l'existence de structures de type réseau international. Mais au-delà de la constitution de réseaux les promoteurs réfléchissent à des moyens simples à mettre en place pour simplifier les démarches que les candidats au placement doivent réaliser (guides).

### *3.3.2. La construction de référentiels ou de formations en commun*

Un autre type de projets donne à la dimension transnationale toute son ampleur. Il s'agit de la construction de référentiels communs qui peut, suivant les cas, déboucher sur l'élaboration de modules de formation. L'initiative est française mais le caractère transnational de ces projets apporte à la compréhension des problèmes touchant à la formation professionnelle une dimension nouvelle. Ces projets sont des projets pilotes.

Nous avons rencontré six promoteurs dont les projets sont de ce type. Ils apparaissent innovants dans la mesure où tous partent de préoccupations sur lesquelles aucune ou peu de réflexion n'a déjà été menée dans le passé.

Le point de départ est généralement une analyse portant sur l'"existant" dans le domaine. Sont élaborés à cet effet, soit des monographies ou études de cas dans les différents pays partenaires, soit des questionnaires qui permettront de mener des enquêtes de terrain auprès d'entreprises préalablement sélectionnées. A ce stade, les besoins en termes de nouvelles compétences, de mise en place de nouvelles techniques et de nouveaux outils ou en termes d'emplois émergents et de besoins correspondant de formation sont alors identifiés pour chacun des partenaires. Lors de cette phase, les échanges entre partenaires sur les différents concepts utilisés ainsi que sur la méthodologie à développer semblent riches et nombreux.

Il s'agit alors de capitaliser les enseignements de ce premier travail et de constituer à partir des conclusions nationales une synthèse commune. Un référentiel commun est défini à partir de là.

Parfois, le projet peut aller au-delà de la définition de référentiels communs et offre la possibilité d'élaborer des modules de formation. La mise en place de tels modules dépasse le cadre du programme *Leonardo* et servira d'appui à de nouveaux financements. Néanmoins, l'expérimentation de ces formations en fait partie. Ce qui arrive le plus fréquemment, c'est que la formation mise au point de façon concertée soit par la suite expérimentée conjointement dans les pays partenaires où sont alors prises en considération les spécificités de chacun. Elle peut néanmoins prendre la forme de formation commune au cours de laquelle sont réunis les stagiaires des différents pays partenaires (ceci ne concerne qu'un seul des projets étudiés). Ce type de projet est généralement porté par une structure coordonnatrice. Il semblerait en effet que la construction d'un objet européen nécessite qu'une structure extérieure prenne en main l'organisation et la gestion du projet.

Les impacts ou les attentes découlant de tels projets sont de trois ordres.

(1) Harmonisation européenne en terme de compétences et de métiers. Ces projets permettent tout d'abord la promotion des métiers, des compétences et des savoir-faire au niveau européen. La dimension européenne apporte en effet une plus-value aux concepts et aux référentiels développés. Ainsi, les branches professionnelles ou encore les organismes paritaires collecteurs agréés trouvent souvent très valorisant pour eux le fait de s'inscrire dans des programmes européens. Ces derniers sont en effet porteurs d'une véritable dynamique diffusant et généralisant de nouvelles connaissances auprès de leurs adhérents. Aux yeux de ces derniers, ils ne collectent plus seulement l'argent de la participation des entreprises au développement de la formation professionnelle continue mais ils sont à l'origine d'initiatives innovantes.

(2) Attentes en termes de retours sur investissement. Les entreprises participant au projet en attendent souvent un "retour sur investissements" tant du point de vue de l'amélioration des compétences des salariés que de la mise au point de nouveaux produits commercialisables à une échelle européenne.

(3) Création d'un marché européen de la formation professionnelle. Ces projets peuvent contribuer à la création d'un véritable marché de la formation professionnelle continue sur le plan européen. Si la mise en réseaux des organismes de formation n'est pas quelque chose de nouveau, celle des organismes collecteurs des fonds de la formation professionnelle l'est sans conteste. De plus, créer des formations communes, assurer des modules de formation uniques pour un ensemble de pays et regrouper au sein de mêmes modules des stagiaires de nationalités différentes peut apparaître comme extrêmement innovant.

### *3.3.3. Des projets nationaux enrichis par la dimension européenne*

Un dernier ensemble de projets pilotes peut se définir comme étant constitué de projets qui, initiés sur la base d'une problématique nationale, ont bénéficié de la dimension transnationale pour être enrichis dans leur contenu et/ou dans leur méthodologie. Ces projets sont variés dans leur forme et dans leur contenu, avec des objectifs qui peuvent être l'adaptation aux mutations industrielles ou l'amélioration de la formation professionnelle initiale ou continue, mais qui sont d'abord nationaux. L'échange de savoir-faire, de compétences entre partenaires qui s'opère dans ce type

de projet contribue globalement à la diffusion de "bonnes pratiques" nationales, les promoteurs et partenaires français adaptant à leur cas propre des solutions trouvées par les partenaires étrangers à des questions similaires. Sur la base des entretiens réalisés, donc de manière nécessairement partielle, trois types de projets ont pu être dégagés, qui ne portent donc pas sur le contenu mais sur la forme qu'ils peuvent prendre.

Le premier type se situe directement dans la logique de diffusion des "bonnes pratiques" et des innovations nationales au niveau européen. Certains projets ont en effet directement comme objectif l'adaptation, qu'elle se situe dans le sens de l'appropriation ou de la démultiplication, de "produits" ou méthodologies existant, produits et méthodologies qui ont pu être construits lors d'un précédent programme européen, ou qui sont propres à un pays.

Dans certains projets, qui constituent le deuxième type, un des objectifs, pas toujours clairement affiché, est la consolidation ou la création d'un réseau européen pour diffuser l'expérience nationale. La structuration et la pérennisation d'un réseau initialement informel peuvent ainsi bénéficier à l'activité exercée par la structure contractante, ainsi qu'aux partenaires constituant le réseau, à la fois en terme d'image et d'élargissement du marché.

Le troisième type identifié concerne les projets dans lesquels la dimension européenne se traduit par le développement de méthodologies d'analyse communes à partir d'une problématique nationale et non comme il en est question dans le point 2 la construction de référentiels communs. Sur ces projets plus que sur d'autres, le promoteur joue un rôle moteur extrêmement important car il est réellement l'initiateur. La dimension transnationale peut également être plus difficile à transmettre : *"La remise en cause de son propre fonctionnement passe par l'appropriation des références des autres. Mais les réunions transversales profitent surtout aux gens du groupe. La transmission du caractère transnational au niveau local pose quant à elle problème. Le travail en commun qui permet de s'enrichir n'est pas mutualisable"*.

Sur les trois types identifiés, les promoteurs insistent dans tous les cas sur l'enrichissement par la dimension européenne, avec une utilisation fréquente de termes tels que "plus-value européenne", "valeur ajoutée". L'impact sur leur propre structure peut être résumé par les propos suivant d'un promoteur : *" Cela nous apporte de l'image, cela nous apporte un réseau, des relations transnationales, cela nous permet de développer des choses, cela nous enrichit sur la méthodologie "*.

## CONCLUSION

De nombreuses difficultés émaillent la mise en œuvre des projets. Ces difficultés sont de divers ordres : certaines sont inhérentes au fonctionnement du programme, d'autres sont relatives à la difficulté de construire un partenariat transnational, d'autres encore relèvent de la complexité de la réalisation de projets concernant la formation professionnelle qui est un objet mobilisant beaucoup d'acteurs différents n'ayant pas forcément l'habitude de travailler ensemble et de construire des projets en commun.

Pour autant, le programme engrange un certain nombre de résultats dont certains sont déjà perceptibles :

- Les dimensions linguistiques apparaissent *a priori* évidentes, mais sont en réalité limitées. Elles concernent le développement de l'usage de la langue des partenaires européens. Bien entendu, cette question se pose de manière différente selon que l'on se situe dans le cadre de projets pilotes ou de projets de placements et d'échanges. En effet, la question linguistique se pose surtout dans les projets pilotes et enquêtes et analyses au moment de réunions entre les partenaires. Or, nombre de promoteurs ont choisi d'organiser ces réunions avec une traduction "simultanée" dans les langues des partenaires. Un promoteur nous a indiqué en revanche que ce n'était pas nécessaire dans le cadre de son projet puisque ses partenaires (portugais et espagnols) parlaient le français. La question de la diffusion de la langue au travers de son usage par les partenaires est beaucoup plus concrète dès lors qu'il s'agit de projets de placements et d'échanges, puisque les stagiaires accueillis à l'étranger n'ont pas d'autre choix que de parler la langue du pays d'accueil. Sans revenir sur ce qui a été dit au cours du chapitre concernant la mise en œuvre, précisons que les projets de placements ont généré une mobilité forte vers la Grande-Bretagne, l'Espagne et l'Italie. Il n'en demeure pas moins que certains pays sont faiblement mobilisés<sup>29</sup>. On ne saurait dire pour l'instant s'il s'agit d'un faible attrait des étudiants pour ces pays ou s'il est difficile de construire un partenariat avec ceux-ci. La Norvège, l'Autriche, le Danemark, la Grèce, les Pays-Bas, la Suède et la Finlande ont été peu mobilisés pour accueillir des publics candidats à la mobilité.

- La constitution ou la consolidation de réseaux transnationaux s'observe dans tous les projets rencontrés. Elle est néanmoins différenciée selon les structures concernées. Ainsi, il apparaît évident qu'on retrouve ce phénomène dans les "structures réseau international", et dans une moindre mesure dans les "structures coordonnatrices" et "structures simples". Les "structures relais" ne mobilisent pas forcément de réseau dans la mesure où leur implication est ponctuelle et ne dure que le temps d'un projet. En outre, les développements précédents concernant la mise en œuvre des projets ont montré que la consolidation des réseaux au-delà de *Leonardo* peut s'avérer

---

<sup>29</sup> Nous renvoyons au point 2.3 de la partie sur la mise en œuvre des projets de placements et d'échanges pour les précisions quant à la méthode qui sous-estime la participation réelle des pays les plus concernés. En revanche, le positionnement des pays très mobilisés par rapport aux pays peu mobilisés a du sens. Nous ne pouvons pas, par contre, positionner des pays très proches (quant à leur mobilisation) les uns par rapport aux autres.

problématique si les conditions de cette pérennisation ne sont pas assurées. Là encore, il convient de différencier les cas. Les "structures réseau international" sont des structures qui semblent déjà solides. Les "structures coordonnatrices" du fait de leur activité trouvent les financements et les conditions techniques nécessaires pour poursuivre leur activité après *Leonardo*, du fait de leur savoir-faire dans l'usage de l'ensemble des programmes européens. En revanche, les autres structures se posent la question de "l'après *Leonardo*". Comment parvenir à poursuivre cette activité une fois le financement du programme terminé ? Si le réseau est suffisamment consolidé, l'activité pourra se poursuivre dans la dynamique de *Leonardo*. En revanche, certains projets, surtout lorsque le réseau est en phase de construction, vont rencontrer ce problème. Nous avons vu plus haut que les promoteurs ont, à ce niveau, un certain nombre d'attentes, comme l'existence de financements relais ou bien encore le renouvellement des projets placements dès lors qu'ils sont construits en cohérence avec un projet pilote. Cela montre que la question relative aux conditions de poursuite de l'activité des réseaux après la réalisation du projet au sein de *Leonardo* est une question sensible que bien des promoteurs se posent. Cela indique également le caractère fragile de la dynamique qui a pu être impulsée pour certains projets.

- Le caractère transnational des projets implique une nécessaire élaboration de connaissances et de compétences communes. En effet, tout projet passe par une phase de connaissance des systèmes fonctionnant au sein de chaque pays et une phase d'appropriation des logiques des partenaires. Certaines informations doivent être nécessairement échangées, portant sur les systèmes de qualification, les réglementations touchant à la formation, mais ce sont également les spécificités économiques et culturelles qui doivent être appropriées par chacun. Comment comprend-on et traduit-on des termes tels que "compétences" ou "apprenant" dans les autres pays de la communauté par exemple ? Au-delà de la question purement linguistique, c'est un ensemble de représentations qui sont mises en jeu et que chaque partenaire intègre. *"Le fait d'avoir des partenaires qui viennent de pays étrangers, de contextes et de cultures différentes oblige à aller un peu plus loin dans l'explicitation de concepts et de choses qui sont implicites"*. Ces échanges, cette "connaissance mutuelle" ont une conséquence importante : la remise en cause éventuelle du fonctionnement et des propres problématiques nationales qui peut générer une forme de "déstabilisation", car le projet *Leonardo* offre *"cette possibilité de faire le pari, qui n'est pas forcément facile, de se laisser peut-être déstabiliser par des conceptions qui ne sont pas les mêmes dans d'autres pays"*. Pour un autre promoteur : *"... d'un coup, on a vu exploser des représentations réciproques et sur soi-même"*.

- Enfin, deux effets encore diffus commencent à apparaître :

- une capacité d'expertise européenne quant aux questions de formation continue se développe ;
- la prise en charge de besoins spécifiques de formation, notamment pour les publics ayant habituellement peu accès à la formation ou ceux pour lesquels de nouveaux besoins apparaissent, émerge en tant que priorité à valoriser auprès des systèmes de formation.

## ANNEXES



## **ANNEXE 1**

**Décision du Conseil du 6 décembre 1994 établissant un programme  
d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation  
professionnelle de la communauté européenne**





## II

(Actes dont la publication n'est pas une condition de leur applicabilité)

## CONSEIL

## DÉCISION DU CONSEIL

du 6 décembre 1994

établissant un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne

(94/819/CE)

LE CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE,

vu le traité instituant la Communauté européenne, et notamment son article 127,

vu la proposition de la Commission <sup>(1)</sup>,

vu l'avis du Comité économique et social <sup>(2)</sup>,

statuant conformément à la procédure prévue à l'article 189 C <sup>(3)</sup>,

1. considérant que le traité donne à la Communauté la responsabilité de mettre en œuvre une politique de formation professionnelle qui appuie et complète les actions des États membres;
2. considérant que cette politique doit être mise en œuvre en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle et qu'elle exclut toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres;

3. considérant que le Conseil a, par sa décision 63/266/CEE, établi les principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle <sup>(4)</sup>; que l'application de ces principes généraux incombe aux États membres et aux institutions compétentes de la Communauté dans le cadre du traité;
4. considérant que, par ses décisions 86/365/CEE <sup>(5)</sup> et 89/27/CEE <sup>(6)</sup>, le Conseil a adopté les deux phases du programme *Comett* visant à renforcer la coopération entre l'université et l'entreprise en matière de formation dans le cadre des technologies;
5. considérant que, par sa décision 89/657/CEE <sup>(7)</sup>, le Conseil a adopté le programme d'action *Eurotecnet* visant à promouvoir l'innovation dans le domaine de la formation professionnelle résultant du changement technologique dans la Communauté européenne;
6. considérant que, par sa décision 90/267/CEE <sup>(8)</sup>, le Conseil a adopté le programme d'action *Force* pour le développement de la formation professionnelle continue dans la Communauté européenne;
7. considérant que, par sa décision 87/569/CEE <sup>(9)</sup>, le Conseil a adopté le programme d'action *Petra* pour

<sup>(1)</sup> JO n° C 67 du 4. 3. 1994, p. 12 et JO n° C 176 du 29. 6. 1994, p. 7.

<sup>(2)</sup> JO n° C 148 du 30. 5. 1994, p. 5.

<sup>(3)</sup> Avis du Parlement européen du 3 mai 1994 (JO n° C 205 du 25. 7. 1994, p. 76), position commune du Conseil du 18 juillet 1994 (JO n° C 244 du 31. 8. 1994, p. 17) et décision du Parlement européen du 26 octobre 1994 (JO n° C 323 du 21. 11. 1994).

<sup>(4)</sup> JO n° 63 du 20. 4. 1963, p. 1338/63.

<sup>(5)</sup> JO n° L 222 du 8. 8. 1986, p. 17.

<sup>(6)</sup> JO n° L 13 du 17. 1. 1989, p. 28.

<sup>(7)</sup> JO n° L 393 du 30. 12. 1989, p. 29.

<sup>(8)</sup> JO n° L 156 du 21. 6. 1990, p. 1.

<sup>(9)</sup> JO n° L 346 du 10. 12. 1987, p. 31; décision modifiée par la décision 91/387/CEE (JO n° L 214 du 2. 8. 1991, p. 69).

- la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie active et professionnelle;
8. considérant que, par sa décision 89/489/CEE (1), le Conseil a adopté le programme d'action *Lingua* visant à promouvoir la connaissance des langues étrangères dans la Communauté européenne;
  9. considérant que, selon des rapports d'évaluation de programmes d'action communautaires, repris dans le rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil et au Comité économique et social, la coopération communautaire en matière de formation professionnelle apporte une réelle valeur ajoutée aux actions conduites dans et par les États membres;
  10. considérant que, dans son document de travail sur les lignes directrices de l'action communautaire en matière d'éducation et de formation, la Commission a annoncé son objectif de rationaliser et de simplifier les programmes d'action en matière de formation professionnelle dans un programme unique en renforçant les aspects les plus prometteurs en termes de valeur ajoutée et d'impulsion européenne;
  11. considérant que la Commission, dans sa recommandation 87/567/CEE, du 24 novembre 1987, concernant la formation professionnelle des femmes (2), encourage les États membres à renforcer des mesures pour la promotion de l'égalité des chances; que, par le troisième programme d'action communautaire à moyen terme (1991-1995) pour l'égalité des chances entre les femmes et les hommes (3), la Commission s'engage à poursuivre les échanges d'expériences et de savoir-faire à travers le réseau IRIS et à développer ce réseau afin de mieux cerner les besoins des femmes en matière de formation, de promouvoir les formations innovatrices et de développer une méthodologie européenne en la matière; qu'un effort de formation spécifique doit être fait pour ouvrir aux femmes des nouveaux champs professionnels et pour favoriser la reprise d'une activité professionnelle après une interruption d'activité;
  12. considérant que, dans sa résolution du 11 juin 1993, relative à l'enseignement et à la formation professionnelle dans les années quatre-vingt-dix (4), le Conseil a estimé qu'il y a lieu de relever la qualité de la formation professionnelle dans les États membres afin d'encourager de façon permanente les possibilités pour les individus de développer leurs connaissances et leurs aptitudes et de contribuer ainsi à l'accroissement de la cohésion économique et sociale, ainsi qu'à la compétitivité de l'économie européenne;
  13. considérant que le Conseil, dans sa résolution du 11 juin 1993, relative à l'enseignement et la formation professionnelle dans les années quatre-vingt-dix, a constaté que la Communauté peut apporter une contribution significative à la coopération entre les États membres, en adoptant une approche globale et cohérente dans le domaine de l'éducation et de la formation qui appuie et complète les politiques des États membres;
  14. considérant que la «Charte communautaire des droits sociaux fondamentaux des travailleurs», adoptée par les chefs d'État et de gouvernement de onze États membres de la Communauté européenne, lors de la réunion du Conseil européen, à Strasbourg, le 9 décembre 1989, indique en son point 15 que:
 

«15. Tout travailleur de la Communauté européenne doit pouvoir avoir accès à la formation et en bénéficier tout au long de sa vie active. Il ne peut y avoir dans les conditions d'accès à cette formation de discrimination fondée sur la nationalité.

Les autorités publiques compétentes, les entreprises ou les partenaires sociaux, chacun dans la sphère de leur compétence, devraient mettre en place les dispositifs de formation continue et permanente, permettant à toute personne de se recycler, notamment en bénéficiant de congés formation, de se perfectionner et d'acquérir de nouvelles connaissances compte tenu de l'évolution technique.»
  15. considérant que, dans sa recommandation 93/404/CEE, du 30 juin 1993, relative à l'accès à la formation professionnelle continue (5), le Conseil a recommandé que les États membres, en tenant compte des ressources disponibles et des responsabilités respectives des autorités publiques compétentes, des entreprises et des partenaires sociaux et dans le respect de la diversité des législations et/ou pratiques nationales, orientent leur politique de formation professionnelle dans le sens que tout travailleur de la Communauté doit pouvoir avoir accès à la formation professionnelle continue sans aucune forme de discrimination et en bénéficier tout au long de sa vie active;
  16. considérant que la valeur ajoutée de l'action communautaire doit être consolidée et renforcée en fonction du développement progressif d'un espace ouvert de la formation et des qualifications professionnelles qui est lié au fonctionnement du marché unique, en tenant compte de la résolution du Conseil du 3 décembre 1992 concernant la transparence des qualifications (6);
  17. considérant que le rapport de synthèse de la Commission, établi sur la base des contributions des États membres à partir du mémorandum sur la formation professionnelle dans les années quatre-vingt-dix, a mis en évidence les grandes tendances

(1) JO n° L 239 du 16. 8. 1989, p. 24.

(2) JO n° L 342 du 4. 12. 1987, p. 35.

(3) Résolution du Conseil du 21 mai 1991 (JO n° C 142 du 31. 5. 1991, p. 1).

(4) JO n° C 186 du 8. 7. 1993, p. 3.

(5) JO n° L 181 du 23. 7. 1993, p. 37.

(6) JO n° C 49 du 19. 2. 1993, p. 1.

- auxquelles les États membres sont confrontés de manière commune, dans cet espace ouvert de la formation et des qualifications professionnelles;
18. considérant que, les 10 et 11 décembre 1993, le Conseil européen a conclu que, en raison des spécificités institutionnelles, législatives ou contractuelles propres à chaque État membre, l'action de la Communauté doit se concentrer sur la définition d'objectifs en laissant aux États membres le choix des moyens adaptés à leur situation, à l'intérieur d'un cadre général défini en commun et que, pour renforcer la capacité de l'économie européenne à créer des emplois, les États membres devraient s'inspirer des suggestions tirées du «Livre blanc» de la Commission sur la stratégie à moyen terme en faveur de la croissance, de la compétitivité et de l'emploi, et prendre favorablement en considération le «Livre blanc» sur la politique sociale européenne — Une voie à suivre pour l'Union;
  19. considérant que, pour promouvoir un développement cohérent de la formation professionnelle, il convient d'établir un cadre commun d'objectifs pour la mise en œuvre du présent programme, afin d'appuyer et de compléter les initiatives des États membres dans le domaine de la formation professionnelle;
  20. considérant qu'il convient d'organiser les différentes mesures au sein de quatre grands volets: le premier visant au soutien à l'amélioration des systèmes et des dispositifs de formation professionnelle dans les États membres; le deuxième visant au soutien à l'amélioration des actions de formation professionnelle, y compris par la coopération université-entreprise, concernant les entreprises et les travailleurs; le troisième visant au soutien au développement des compétences linguistiques, des connaissances et de la diffusion des innovations dans le domaine de la formation professionnelle; le quatrième visant les mesures d'accompagnement;
  21. considérant que la promotion de l'apprentissage des langues étrangères dans le cadre de la formation professionnelle revêt une importance essentielle pour le développement d'une dimension européenne dans la formation professionnelle;
  22. considérant que les mesures développées par le présent programme sont toutes dirigées vers un objectif de coopération transnationale qui apporte une valeur ajoutée claire aux actions développées dans les États membres ou par les acteurs de la formation, dans le respect du principe de subsidiarité;
  23. considérant qu'il convient que les États membres prennent les dispositions nécessaires pour assurer la coordination et l'organisation sur le plan national de la mise en œuvre du présent programme, en particulier en prévoyant, compte tenu des expériences acquises dans les réseaux et structures existants, les structures et les mécanismes appropriés sur le plan national;
  24. considérant que la Commission est appelée à veiller à une cohérence d'ensemble entre le présent programme et le programme d'action communautaire dans le domaine de l'éducation et les autres mesures communautaires; qu'il convient d'encourager la mise en œuvre d'une complémentarité opérationnelle entre le présent programme et les programmes d'initiative communautaire, ainsi que la coordination des activités entre le présent programme et le quatrième programme-cadre de recherche et de développement;
  25. considérant qu'il convient d'assurer, en partenariat entre la Commission et les États membres, un suivi permanent et une évaluation systématique du présent programme et des mesures;
  26. considérant que le présent programme devrait être ouvert à la participation des pays associés de l'Europe centrale et orientale (PECO), conformément aux conditions mentionnées dans les protocoles additionnels aux accords d'association relatifs à la participation à des programmes communautaires, à conclure avec ces pays; que ce programme devrait être ouvert à la participation de Chypre et de Malte sur la base de crédits supplémentaires selon les mêmes règles que celles appliquées aux pays de l'Association européenne de libre-échange (AELÉ), conformément à des procédures à convenir avec ces pays,
- DÉCIDE:
- Article premier*
- Établissement du programme**
1. La présente décision établit un programme d'action pour la mise en œuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté qui appuie et complète les actions des États membres, tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu et l'organisation de la formation professionnelle, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres.
  2. Le programme d'action est dénommé «programme *Leonardo da Vinci* » et est mis en œuvre pour la période allant du 1<sup>er</sup> janvier 1995 jusqu'au 31 décembre 1999.
  3. Tout en respectant les spécificités institutionnelles, législatives ou contractuelles propres à chaque État membre, l'action de la Communauté se fonde sur un cadre commun d'objectifs pour la mise en œuvre du présent programme, qui vise à appuyer et à compléter les initiatives des États membres dans le domaine de la formation professionnelle.
  4. Les mesures communautaires prévues à l'article 4 et à l'annexe sont mises en œuvre sur la base du cadre commun d'objectifs prévu au paragraphe 3 et visent à

appuyer et compléter les actions engagées par et dans les États membres.

5. La procédure de suivi prévue à l'article 9 vise à analyser les résultats obtenus et à en tirer des enseignements pour la poursuite de l'action de la Communauté.

## Article 2

### Définitions

Aux fins de la présente décision, et compte tenu des différences existant entre les systèmes et les dispositifs dans les États membres, on entend par:

- a) «formation professionnelle initiale»: toute forme de formation professionnelle initiale, y compris l'enseignement technique et professionnel et les systèmes d'apprentissage, qui permette l'accès des jeunes à une qualification professionnelle reconnue par les autorités compétentes de l'État membre dans lequel elle est obtenue;
- b) «formation professionnelle continue»: toute formation professionnelle entreprise par un travailleur dans la Communauté au cours de sa vie active;
- c) «continuum»: la coopération transversale entre les domaines de la formation ainsi que les mesures concernant la continuité de la formation tout au long de la vie;
- d) «orientation professionnelle»: la délivrance de conseils et de renseignements en ce qui concerne le choix et la mobilité professionnels, à réaliser tant dans le domaine des cycles d'éducation et de formation professionnelle que par le biais d'initiatives d'information individuelles;
- e) «entreprise»: toutes les entreprises dans le secteur privé ou public, quels que soient leur taille, leur statut juridique ou le secteur économique où elles opèrent, et tous les types d'activités économiques, y compris l'économie sociale;
- f) «travailleur»: toute personne exerçant ou non un emploi ayant des liens avec le marché du travail, y compris les travailleurs indépendants;
- g) i) «partenaires sociaux au niveau national»: les organisations des employeurs et des travailleurs conformément aux législations et/ou pratiques nationales;
- ii) «partenaires sociaux au niveau communautaire»: les organisations des employeurs et des travailleurs participant au dialogue social au niveau communautaire;
- h) «organisme de formation»: tous les types d'établissements publics, parapublics ou privés qui, conformément aux législations et/ou pratiques nationales, conçoivent ou réalisent des actions de formation professionnelle, de perfectionnement, de mise à niveau ou de reconversion, quelle que soit leur appellation respective dans les États membres;

i) «université»: tous les types d'établissements d'enseignement supérieur qui, conformément aux législations et/ou pratiques nationales, confèrent des qualifications ou des titres de niveau supérieur, quelle que soit leur appellation respective dans les États membres;

j) «apprentissage et formation ouverts et à distance»: toute forme de formation professionnelle flexible comportant:

— l'utilisation des technologies et services d'information et de communication, de forme traditionnelle ou avancée

et

— l'appui de conseils et de tutorat individualisé.

## Article 3

### Cadre commun d'objectifs

Le cadre commun d'objectifs prévu à l'article 1<sup>er</sup> paragraphe 3 vise à contribuer à la réalisation des objectifs visés à l'article 127 du traité par les objectifs suivants:

- a) améliorer la qualité et la capacité d'innovation des systèmes et des dispositifs de formation professionnelle dans les États membres;
- b) développer la dimension européenne dans la formation et l'orientation professionnelles;
- c) promouvoir la formation tout au long de la vie, en vue de favoriser une adaptation permanente des compétences pour répondre aux besoins des travailleurs et des entreprises, de contribuer à la réduction du chômage et de faciliter l'épanouissement de la personne;
- d) donner la possibilité à tous les jeunes de la Communauté qui le souhaitent d'une ou, si possible, de deux années ou plus de formation professionnelle initiale s'ajoutant à leur scolarité obligatoire à plein temps et débouchant sur une qualification professionnelle reconnue par les autorités compétentes de l'État membre dans lequel elle est obtenue;
- e) encourager des mesures de formation professionnelle spécifique en faveur des personnes adultes sans qualifications professionnelles adéquates, et notamment des personnes adultes sans éducation adéquate;
- f) améliorer le statut et l'attractivité de l'enseignement et de la formation professionnels et favoriser une parité d'estime entre diplômés académiques et qualifications professionnelles;
- g) promouvoir la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle, en vue des exigences de la société et du changement technologique;

- h) encourager des actions particulières de formation professionnelle en faveur des jeunes défavorisés sans formation adéquate, et en particulier les jeunes qui quittent le système scolaire sans formation adéquate;
- i) promouvoir l'égalité d'accès à la formation initiale et continue des personnes désavantagées, par exemple par des facteurs socio-économiques, géographiques ou ethniques ou par des handicaps physiques ou mentaux; une attention particulière doit être accordée aux personnes présentant plusieurs facteurs à risques susceptibles d'engendrer leur exclusion socio-économique;
- j) soutenir les politiques de formation professionnelle dans le sens où tout travailleur de la Communauté doit pouvoir avoir accès à la formation professionnelle continue sans aucune forme de discrimination tout au long de sa vie active;
- k) promouvoir l'égalité des chances pour l'accès des femmes et des hommes et leur participation effective à la formation professionnelle, notamment pour leur ouvrir des nouveaux champs professionnels et pour favoriser la reprise d'une activité professionnelle après une interruption d'activité;
- l) promouvoir l'égalité des chances pour l'accès des travailleurs migrants, de leurs enfants et des personnes handicapées, ainsi que leur participation effective à la formation professionnelle;
- m) — promouvoir la coopération en ce qui concerne les exigences en matière de compétences et les besoins en formation  
et  
— encourager l'acquisition et la transparence des qualifications et la compréhension des compétences clés adaptées au développement technologique, au fonctionnement du marché intérieur, y compris la libre circulation des biens, des services, des personnes et des capitaux, à la compétitivité des entreprises et aux besoins du marché du travail;
- n) promouvoir la formation professionnelle au regard des résultats des programmes de recherche et de développement technologiques, notamment par la coopération entre les universités et les entreprises dans le domaine de la formation aux technologies, à leur application et à leur transfert;
- o) promouvoir le développement progressif d'un espace européen ouvert de la formation et des qualifications professionnelles, notamment par l'échange d'informations et d'expériences sur les obstacles à l'application de la libre prestation de services des organismes de formation;
- p) soutenir les activités visant à développer les compétences linguistiques dans les actions de formation professionnelle;
- q) promouvoir le développement des dispositifs d'orientation professionnelle, en vue de donner la possibilité à chacun tout au long de sa vie d'une orientation professionnelle de qualité;
- r) favoriser le développement des méthodes d'autoformation sur le lieu de travail et des méthodes d'apprentissage et de formation ouverts et à distance, notamment pour faciliter l'accès à la formation professionnelle continue;
- s) encourager le développement et l'intégration des compétences clés dans les actions de formation professionnelle, en vue de promouvoir l'acquisition de qualifications flexibles et de compétences personnelles, qui sont nécessaires à la mobilité des travailleurs et aux besoins des entreprises.

#### Article 4

##### Mesures communautaires

1. La Commission met en œuvre, en concertation avec les États membres, les mesures communautaires prévues à l'annexe.
2. La Commission prend, en concertation avec les États membres, les mesures permettant d'assurer une transition adéquate entre les actions déjà engagées dans les programmes *Comett*, *Eurotecnnet*, *Force*, *Petra* et *Lingua* et les mesures communautaires à mettre en œuvre dans le cadre du présent programme.
3. Les États membres prennent les dispositions nécessaires pour assurer la coordination et l'organisation sur le plan national de la mise en œuvre du présent programme, en particulier en prévoyant les structures et les mécanismes appropriés sur le plan national.

#### Article 5

##### Financement

1. Le montant estimé nécessaire des moyens financiers communautaires pour la mise en œuvre du présent programme est de 620 millions d'écus, dans le cadre des perspectives financières 1993-1999.
2. L'autorité budgétaire détermine les crédits disponibles pour chaque exercice en prenant en compte les principes de bonne gestion visés à l'article 2 du règlement financier applicable au budget général des Communautés européennes.

#### Article 6

##### Comité

1. La Commission est assistée par un comité composé de deux représentants par État membre et présidé par le représentant de la Commission.

2. En ce qui concerne les matières visées au paragraphe 3 point b), le comité est assisté par des sous-comités et/ou des groupes de travail dans des domaines spécifiques (notamment formation professionnelle initiale, formation professionnelle continue, coopération université-entreprise).

3. Le comité émet des avis sur les points suivants:

- a) — les orientations générales concernant le soutien financier qui sera fourni par la Communauté (montants, durée et bénéficiaires),
  - les questions concernant la ventilation interne du présent programme,
  - les modalités de sélection, de suivi, d'évaluation, de diffusion et de transfert des résultats;
- b) — les priorités des mesures communautaires, visées à l'annexe partie A points I.2 et II.2, et le programme de travail annuel qui en découle,
  - les questions concernant l'équilibre général du présent programme,
  - toute autre question concernant la mise en œuvre du présent programme.

4. En ce qui concerne les matières visées au paragraphe 3 point a), le représentant de la Commission soumet au comité un projet de mesures à prendre. Le comité émet son avis sur ce projet dans un délai que le président peut fixer en fonction de l'urgence de la question en cause.

L'avis est émis à la majorité prévue à l'article 148 paragraphe 2 du traité pour l'adoption des décisions que le Conseil est appelé à prendre sur proposition de la Commission. Lors des votes au sein du comité, les voix des représentants des États membres sont affectées de la pondération définie à l'article précité. Le président ne prend pas part au vote.

La Commission arrête des mesures qui sont immédiatement applicables. Toutefois, si elles ne sont pas conformes à l'avis émis par le comité, ces mesures sont aussitôt communiquées par la Commission au Conseil.

Dans ce cas, la Commission diffère l'application des mesures décidées par elle d'un délai de deux mois.

Le Conseil, statuant à la majorité qualifiée, peut prendre une décision différente dans le délai prévu à l'alinéa précédent.

5. En ce qui concerne les matières visées au paragraphe 3 point b), le représentant de la Commission soumet au comité un projet des mesures à prendre. Le comité émet son avis sur ce projet, dans un délai que le président peut fixer en fonction de l'urgence de la question en cause, le cas échéant en procédant à un vote.

L'avis est inscrit au procès-verbal; en outre, chaque État membre a le droit de demander que sa position figure à ce procès-verbal.

La Commission tient le plus grand compte de l'avis émis par le comité. Elle informe le comité de la façon dont elle a tenu compte de cet avis.

#### Article 7

##### Partenaires sociaux

Sans préjudice du déroulement de la procédure visée à l'article 6 paragraphes 4 et 5, la Commission peut consulter le comité sur toute question concernant l'application de la présente décision.

À l'occasion d'une telle consultation, un nombre égal à celui des représentants des États membres, de représentants des partenaires sociaux, nommés par la Commission sur la base de propositions des partenaires sociaux au niveau communautaire, participent aux travaux du comité en tant qu'observateurs.

Ils ont le droit de demander que leur position figure au procès-verbal des réunions du comité.

#### Article 8

##### Cohérence et complémentarité

1. La Commission veille à une cohérence d'ensemble entre le présent programme et le programme d'action communautaire dans le domaine de l'éducation et les autres mesures communautaires.

2. La Commission et les États membres encouragent la mise en œuvre d'une complémentarité opérationnelle entre le présent programme et les programmes d'initiative communautaire.

Dans le cadre de leurs responsabilités pour la mise en œuvre des cadres communautaires d'appui, les États membres ont la possibilité d'établir une cohérence entre le présent programme et les Fonds structurels, conformément aux dispositions régissant le fonctionnement des Fonds structurels.

La Commission et les États membres veillent en particulier à ce que les mesures communautaires mises en œuvre dans le cadre du présent programme complètent les interventions structurelles dans le domaine de la formation professionnelle, en encourageant:

- a) la réalisation d'actions transnationales de formation professionnelle;
- b) la diffusion des informations comparatives sur les systèmes et les dispositifs de formation professionnelle;
- c) une plus grande cohérence avec les politiques en faveur de l'emploi et celles qui soutiennent l'égalité des chances dans l'accès à la formation professionnelle initiale;

- pour les hommes et les femmes
- et
- pour les groupes défavorisés;

d) une plus grande cohérence avec les politiques visant à développer la formation professionnelle comme facteur important d'un développement régional et local équilibré, en prenant en considération les caractéristiques spécifiques des régions concernées.

3. La Commission, en partenariat avec les États membres, encourage la coordination des activités entre le présent programme et le quatrième programme-cadre de recherche et développement.

4. La Commission, en partenariat avec les partenaires sociaux au niveau communautaire, s'efforce de développer la coordination entre le présent programme et le dialogue social au niveau communautaire.

5. La Commission s'assure du concours du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) dans la mise en œuvre du présent programme, selon les conditions prévues par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil, du 10 février 1975, portant création d'un Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (1).

6. La Commission informe régulièrement le comité consultatif pour la formation professionnelle du développement du présent programme.

#### Article 9

##### Participation d'autres pays

1. Le présent programme est ouvert à la participation des pays associés de l'Europe centrale et orientale (PECO), conformément aux conditions mentionnées dans les protocoles additionnels aux accords d'association relatifs à la participation à des programmes communautaires à conclure avec ces pays.

2. Le présent programme est ouvert à la participation de Chypre et de Malte sur la base de crédits supplémentaires selon les mêmes règles que celles appliquées aux pays de l'AELE, conformément à des procédures à convenir avec ces pays.

#### Article 10

##### Suivi, évaluation et rapports

1. Le présent programme fait l'objet d'un suivi permanent, réalisé en partenariat entre la Commission et les États membres.

Il est assuré au moyen des rapports visés au paragraphe 3 et d'activités spécifiques.

2. Le présent programme fait l'objet d'une évaluation périodique réalisée en partenariat entre la Commission et les États membres.

Les résultats des mesures communautaires font l'objet d'évaluations externes et objectives périodiques selon des critères établis conformément à la procédure visée à l'article 6 paragraphe 4.

3. Les États membres transmettent à la Commission, au plus tard le 31 décembre 1996 et au plus tard le 31 décembre 1999, des rapports sur la mise en œuvre et l'impact du présent programme, ainsi que sur les systèmes et les dispositifs existants de formation professionnelle dans les États membres.

4. La Commission présente au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social et au comité consultatif pour la formation professionnelle:

- au plus tard le 31 décembre 1997, un rapport intérimaire sur la mise en œuvre du présent programme,
- au plus tard le 30 juin 1998, une communication sur la question de la poursuite du présent programme; le cas échéant, cette communication comporte une proposition appropriée,
- au plus tard le 30 juin 2000, un rapport final sur la mise en œuvre du présent programme.

Fait à Bruxelles, le 6 décembre 1994.

*Par le Conseil*

*Le président*

N. BLÜM

(1) JO n° L 39 du 13. 2. 1975, p. 1. Règlement modifié en dernier lieu par le règlement (CE) 1131/94 (JO n° L 127 du 19. 5. 1994, p. 1).





## **ANNEXE 2**

### **Questionnaires "États des lieux des projets"**



10, place de la Joliette - BP 176  
13474 MARSEILLE CEDEX 02  
Tél. 91 13 28 28 - Fax. 91 13 28 80

## ETAT DES LIEUX DES PROJETS : PLACEMENTS-ECHANGES

AGENCE :

### 1 IDENTIFICATION DU PROJET

1.1 Numéro de projet :

1.2 Contenu principal du projet (1 seule réponse) :

1	.....	Anticiper ou orienter les besoins de formations en lien avec un environnement spécifique
2	.....	Concevoir des modules ou des programmes de formation
3	.....	Elaborer une méthodologie spécifique d'acquisition des savoirs
4	.....	Réaliser une formation ponctuelle
5	.....	Créer un réseau
6	.....	Promouvoir la diffusion des savoirs (formation de formateurs...)
7	.....	Elaborer un produit (CD ROM, manuel...)

1.3 Type de Contractant (Cocher la ligne correspondante) :

1	....	Non déterminé
2	....	Grandes entreprises
3	....	PME
4	....	Groupements d'entreprises
5	....	Organisations d'employeurs
6	....	Organisations syndicales de salariés
7	....	Organisations paritaires
8	....	Organisme de formation
9	....	Etablissements scolaires
10	....	Universités
11	....	AUEF
12	....	Collectivités territoriales
13	....	Fédérations professionnelles
14	....	Chambres de commerce et d'industrie
15	....	Chambres d'agriculture
16	....	Chambres des métiers
17	....	Pouvoirs publics
18	....	Organisme de recherche à caractère public
19	....	Organisme d'étude / Bureau d'étude
20	....	Autres

1.4 Partenaires (se référer à la liste des types de contractants/partenaires ci dessus) :

	Type	Nationalité
Partenaire n°1		
Partenaire n°2		
Partenaire n°3		
Partenaire n°4		
Partenaire n°5		
Partenaire n°6		
Partenaire n°7		
Partenaire n°8		
Partenaire n°9		
Partenaire n°10		
Partenaire n°11		

1.5 Inscription du projet dans l'objectif global du programme:

1.5.1 Promouvoir la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle notamment dans la gestion du changement technologique :

oui

non

1.5.2 Promouvoir la formation tout au long de la vie, afin de favoriser l'adaptation permanente des compétences et faciliter l'épanouissement de la personne :

oui

non

1.6 Coût total du projet prévu à la signature de la convention (en ECU) :

ECU

## 2. MISE EN OEUVRE

2.1 Date effective de démarrage du partenariat (date de la première réunion ou à défaut date effectif de la réalisation du placement/échange) (jjmmaa):

... / ... / ...

2.2 Public visé par le projet ( cocher 5 publics au max) :

1	....	Jeunes sous statut scolaire
2	....	Apprentis
3	....	Jeunes travailleurs
4	....	Jeunes diplômés
5	....	Demandeurs d'emploi
6	....	Etudiants
7	....	Tuteurs
8	....	Formateurs
9	....	Enseignants
10	....	Cadres
11	....	Ingénieurs
12	....	Responsables Ressources Humaines
13	....	Techniciens
14	....	Employés
15	....	Ouvriers
16	....	Tous salariés confondus
17	....	Stagiaires de la formation professionnelle
18	....	Acteurs économiques
19	....	Partenaires sociaux
20	....	Développeurs
21	....	Femmes
22	....	Défavorisés
23	....	Autres

2.3 Nombre d'individus total concernés :

individus

2.4 Durée du placement/échange (en mois) :

mois

2.5 Le projet a t il été réorienté ou va-t-il l'être prochainement :

2.5.1 quant à la structure partenariat :

oui

non

2.5.2 quant aux méthodes et contenus :

oui

non

2.5.3 quant aux résultats attendus :

oui

non

2.6 Pour les projets achevés, le calendrier prévu a-t-il été respecté :

oui

non

### 3. DIFFICULTES OBSERVEES JUSQU'A LA MI-SEPTEMBRE 1996

#### 3.1 Relatives au financement du projet :

3.1.1 Signature du contrat :

oui

non

3.1.2 Capacité à préfinancer le projet, ou insuffisance du co-financement :

oui

non

3.1.3 Capacité à gérer la subvention dans les rapports entre les partenaires (sauf volet 1):

oui

non

3.1.4 Capacité à gérer la subvention eu égard aux règlements à caractère administratifs :

oui

non

3.1.5 Redistribution des bourses aux bénéficiaires :

oui

non

3.1.6 Montant de la bourse insuffisant :

oui

non

3.1.7 Autres problèmes de financement :

oui

non

#### 3.2 Relatives à la réalisation du projet :

3.2.1 Accueil des stagiaires (lieux, hébergements...) :

oui

non

3.2.2 Dans les contacts avec les partenaires au niveau de la communication ou de la langue :

oui

non

3.2.3 Dans les contacts avec les partenaires au niveau de leur implication dans le projet :

oui

non

3.2.4 Dans la définition des méthodes et des contenus :

oui

non

3.2.5 Dans la validation des acquis (chez les partenaires, en France) :

oui

non

3.2.6 Dans le statut juridique des stagiaires :

oui

non

3.3.0 Autres problèmes :

oui

non

3.3.1 Si oui, préciser lesquels (3 lignes max) :

.....  
.....  
.....

#### 4.RESULTATS

4.1.0 Ce placement s'inscrit-il dans le cadre d'un cursus de formation dans lequel un stage est obligatoire ?

oui

non

4.1.1 Devait-il y avoir certification à l'issue du placement/échange :

oui

non

4.1.2 si oui, est-ce (Cocher la ligne correspondante) :

1	.....	Diplôme national de l'éducation nationale
2	.....	Titre homologué hors éducation nationale
3	.....	Diplôme de branche
4	.....	Diplôme professionnel
5	.....	Attestation de formation
6	.....	Validation spécifique de l'entreprise
7	.....	Titre de reconnaissance régionale
8	.....	Autre

4.1.3 si oui, et si le projet est achevé, quel est le nombre de stagiaires certifiés :

4.2.0 Devait-il y avoir insertion à l'issu du placement :

oui

non

4.2.1 Si oui, quel est le nombre de stagiaires ayant trouvé un emploi à temps plein grâce à la formation reçue lors du projet :

4.3 Cette expérience sera-t-elle reconduite :

oui

non



**5. LE ROLE DE LEONARDO (1 seule réponse) :**

5.1 Le financement accordé au titre du programme LEONARDO a-t-il plutôt :

- déclenché l'apparition d'un projet qui, sinon, n'aurait pas vu le jour

- amélioré et facilité la mise en oeuvre du projet

- accompagné le projet sans en changer simultanément le contenu et la portée

10, place de la Joliette - BP 176  
13474 MARSEILLE CEDEX 02  
Tél. 91 13 28 28 - Fax. 91 13 28 80

ETAT DES LIEUX DES PROJETS : **PILOTE - ENQUETE/ANALYSE**

AGENCE :

**1 IDENTIFICATION DU PROJET**

1.1 Numéro de projet (numéro + (P=Pilote ou E=Enquête/Analyse)) :

/

1.2 Contenu principal du projet (1 seule réponse) :

1	.....	Anticiper ou orienter les besoins de formations en lien avec un environnement spécifique
2	.....	Concevoir des modules ou des programmes de formation
3	.....	Elaborer une méthodologie spécifique d'acquisition des savoirs
4	.....	Réaliser une formation ponctuelle
5	.....	Créer un réseau
6	.....	Promouvoir la diffusion des savoirs (formation de formateurs...)
7	.....	Elaborer un produit (CD ROM, manuel...)

1.3 Type de Contractant:

1	....	Non déterminé
2	....	Grandes entreprises
3	....	PME
4	....	Groupements d'entreprises
5	....	Organisations d'employeurs
6	....	Organisations syndicales de salariés
7	....	Organisations paritaires
8	....	Organisme de formation
9	....	Etablissements scolaires
10	....	Universités
11	....	AUEF
12	....	Collectivités territoriales
13	....	Fédérations professionnelles
14	....	Chambres de commerce et d'industrie
15	....	Chambres d'agriculture
16	....	Chambres des métiers
17	....	Pouvoirs publics
18	....	Organisme de recherche ou d'étude à caractère public
19	....	Organisme d'étude / Bureau d'étude
20	....	Autres

1.4 Partenaires (se référer à la liste des types de contractants/partenaires ci dessus) :

	Type	Nationalité
Partenaire n°1		
Partenaire n°2		
Partenaire n°3		
Partenaire n°4		
Partenaire n°5		
Partenaire n°6		
Partenaire n°7		
Partenaire n°8		
Partenaire n°9		
Partenaire n°10		
Partenaire n°11		
Partenaire n°12		
Partenaire n°13		
Partenaire n°14		
Partenaire n°15		

1.5 Diriez vous que votre projet consiste plutôt à :

1.5.1 Promouvoir la formation professionnelle des jeunes et la préparation des jeunes à la vie adulte et professionnelle notamment dans la gestion du changement technologique :

oui

non

1.5.2 Promouvoir la formation tout au long de la vie, afin de favoriser l'adaptation permanente des compétences et faciliter l'épanouissement de la personne :

oui

non

1.5.3 Soutenir les politiques de formation professionnelle par le libre accès de tous à la formation professionnelle :

oui

non

1.5.4 Généraliser l'accès aux connaissances par les outils de la société de l'information :

oui

non

1.6 Coût total du projet prévu à la signature de la convention (en ECU) :

ECU

## 2. MISE EN OEUVRE

2.1 Date effective de démarrage du partenariat (date de la première réunion avec les partenaires) (jj/mm/aa) :

2.2 Public visé par le projet ( cocher 5 publics au max) :

1	....	Jeunes sous statut scolaire
2	....	Apprentis
3	....	Jeunes travailleurs
4	....	Jeunes diplômés
5	....	Demandeurs d'emploi
6	....	Etudiants
7	....	Tuteurs
8	....	Formateurs
9	....	Enseignants
10	....	Cadres
11	....	Ingénieurs
12	....	Responsables Ressources Humaines
13	....	Techniciens
14	....	Employés
15	....	Ouvriers
16	....	Tous salariés confondus
17	....	Stagiaires de la formation professionnelle
18	....	Acteurs économiques
19	....	Partenaires sociaux
20	....	Développeurs
21	....	Femmes
22	....	Défavorisés
23	....	Décideurs politiques
24	....	Autres

2.3 Durée du projet (en mois) :

 mois

2.4 Le projet a t il été réorienté depuis sa mise en oeuvre ou le sera-t-il prochainement :

2.4.1 quant à la structure partenariat :

2.4.2 quant aux méthodes et contenus :

2.4.3 quant aux résultats attendus :

2.5 Le calendrier prévu a-t-il été respecté jusqu'à aujourd'hui :

oui

non

2.6 Nombre de personnes impliquées dans le projet tel qu'annoncé dans le programme :

personnes

### 3. DIFFICULTES OBSERVEES A LA MI-SEPTEMBRE 1996

3.1 Relatives au financement du projet :

3.1.1 Signature du contrat :

oui

non

3.1.2 Capacité à préfinancer le projet, ou insuffisance du co-financement :

oui

non

3.1.3 Capacité à gérer la subvention dans les rapports entre les partenaires (sauf volet 1):

oui

non

3.1.4 Capacité à gérer la subvention eu égard aux règlements à caractère administratifs :

oui

non

3.1.5 Autres problèmes de financement :

oui

non

3.2 Relatives à la réalisation du projet :

3.2.1 Dans les contacts du contractant avec les partenaires étrangers au niveau de la communication ou de la langue :

oui

non

3.2.2 Dans les contacts du contractant avec les partenaires étrangers eut égard à la législation dans les pays partenaires (circulation des personnes, statuts juridiques, mouvements financiers...) :

oui

non

3.2.3 Dans les contacts du contractant avec les partenaires du fait de leur insuffisante implication dans le projet :

oui

non

3.2.4 Dans la définition des méthodes et des contenus :

oui

non

3.2.5 Dans le respect de la division des tâches au sein du partenariat national :

oui

non

3.2.6 Dans le respect de la division des tâches au sein du partenariat transnational :

oui

non

3.3.0 Autres problèmes :

oui

non

3.3.1 Si oui, précisez (3 lignes max.) :

.....  
.....  
.....

#### 4.RESULTATS

4.1 Nombre de rencontres entre les partenaires depuis le démarrage du projet :

4.2 Avez-vous déjà procédé à une évaluation intermédiaire :

oui

non

4.3 Avez-vous déjà entamé une procédure de diffusion/démultiplication :

oui

non

4.4 Si oui, par quel procédé (3 au max):

1	.....	- Diffusion d'un produit
2	.....	- Organisation d'une journée d'information
3	.....	- Interventions dans des organisations universitaires, écoles publiques ou privées
4	.....	- Rencontre de responsables locaux ou nationaux
5	.....	- Conférence / Colloque
6	.....	- Diffusion dans la presse à large public
7	.....	- Diffusion dans la presse scientifique
8	.....	- Utilisation d'autres médias
9	.....	- Autres modes de diffusion / démultiplication

**5. LE ROLE DE LEONARDO (1 seule réponse) :**

5.1 Le financement accordé au titre du programme LEONARDO a-t-il plutôt :

- déclenché l'apparition d'un projet qui, sinon, n'aurait pas vu le jour

- amélioré et facilité la mise en oeuvre du projet

- accompagné le projet sans en changer simultanément le contenu et la portée

## GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISÉS

<b>ACFCI</b>	Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie
<b>AFNOR</b>	Association française de normalisation
<b>AFPA</b>	Association pour la formation professionnelle des adultes
<b>ANPE</b>	Agence nationale pour l'emploi
<b>ASFO</b>	Association de formation
<b>AUEF</b>	Association universités-entreprises pour la formation
<b>Bac pro</b>	Baccalauréat professionnel
<b>BAT</b>	Bureau d'assistance technique
<b>BEP</b>	Brevet d'étude professionnelle
<b>BP</b>	Brevet professionnel
<b>BT</b>	Brevet de technicien
<b>Btn</b>	Baccalauréat technologique
<b>BTP</b>	Bâtiment et travaux publics
<b>BTS</b>	Brevet de technicien supérieur
<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude professionnelle
<b>CARIF</b>	Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation
<b>CCI</b>	Chambre de commerce et d'industrie
<b>CEFAR</b>	Centre d'études de formation, d'animation et de recherche
<b>CEREQ</b>	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
<b>CFA</b>	Centre de formation des apprentis
<b>CFI</b>	Crédit-formation individualisé



<b>CIF</b>	Congé individuel de formation
<b>CIPPA</b>	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
<b>CLIPA</b>	Classe d'initiation préprofessionnelle en alternance
<b>CNAM</b>	Conservatoire national des arts et métiers
<b>CNDP</b>	Centre national de documentation pédagogique
<b>CNED</b>	Centre national d'enseignement à distance
<b>CNOUS</b>	Centre national des œuvres universitaires et scolaires
<b>CNPF</b>	Comité national du patronat français
<b>CNRS</b>	Centre national de la recherche scientifique
<b>COTOREP</b>	Commission technique d'orientation et de reclassements professionnels
<b>CPC</b>	Commission professionnelle consultative
<b>CPGE</b>	Classe préparatoire aux grandes écoles
<b>CQP</b>	Certificat de qualification professionnelle
<b>CS</b>	Catégorie socioprofessionnelle
<b>CSFC</b>	Chambre syndicale des professionnels de la formation
<b>CTF</b>	Capital temps formation
<b>DARES</b>	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
<b>DATAR</b>	Direction de l'aménagement du territoire et de l'action régionale
<b>DEA</b>	Diplôme d'études approfondies
<b>DEFP</b>	Délégation à l'emploi et à la formation professionnelle
<b>DEP</b>	Direction des études et prospective
<b>DESS</b>	Diplôme d'études supérieures spécialisées
<b>DEUG</b>	Diplôme d'études universitaires générales

<b>DEUP</b>	Diplôme d'études universitaires professionnel
<b>DEUST</b>	Diplôme d'études universitaires en sciences et techniques
<b>DFP</b>	Délégation à la formation professionnelle
<b>DNTS</b>	Diplôme national de technologie spécialisée
<b>DRIC</b>	Délégation aux relations internationales et à la coopération
<b>DUT</b>	Diplôme universitaire technologique
<b>EDDF</b>	Engagements de développement de la formation
<b>FAS</b>	Fonds d'action sociale
<b>FFP</b>	Fédération de la formation professionnelle
<b>FNE</b>	Fonds national de l'emploi
<b>FPC</b>	Formation professionnelle continue
<b>FPI</b>	Formation professionnelle initiale
<b>FQP</b>	Formation qualification professionnelle
<b>FSE</b>	Fonds social européen
<b>GCA</b>	Groupe de classes-ateliers
<b>GRETA</b>	Groupement d'établissements de l'Éducation nationale
<b>INC</b>	Instances nationales de coordination
<b>INSEE</b>	Institut national de la statistique et des études économiques
<b>IPCF</b>	Institut de certification des professionnels de la formation
<b>IUFM</b>	Institut universitaire de formation des maîtres
<b>IUP</b>	Institut universitaire professionnel
<b>IUT</b>	Institut universitaire de technologie
<b>MIAGE</b>	Maîtrise d'informatique appliquée à la gestion
<b>MIRE</b>	Mission interministérielle recherche-expérimentation

<b>MOREA</b>	Module de réparation d'examen en alternance
<b>MSG</b>	Maîtrise de sciences et gestion
<b>MST</b>	Maîtrise de sciences et techniques
<b>OCA</b>	Organisme collecteur agréé
<b>OPCA</b>	Organisme paritaire collecteur agréé
<b>OPQF</b>	Office professionnel de qualification en formation
<b>OREF</b>	Observatoire régional emploi-formation
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PIRTTEM</b>	Programme interdisciplinaire de recherche sur la technologie, le travail, l'emploi et les modes de vie
<b>PME</b>	Petites et moyennes entreprises
<b>PRDFPJ</b>	Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes
<b>RACINE</b>	Réseau d'appui et de capitalisation des innovations européennes
<b>REFLET</b>	Référentiels et flux de l'enseignement technique
<b>SA</b>	Section d'apprentissage
<b>SEGPA</b>	Section d'enseignement général et professionnel adapté
<b>SES</b>	Section d'éducation spécialisée
<b>SMIC</b>	Salaire minimum interprofessionnel de croissance
<b>STS</b>	Section de techniciens supérieurs
<b>TPF</b>	Taux de participation financière
<b>UFA</b>	Unité de formation en apprentissage
<b>UNEDIC</b>	Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
<b>ZEP</b>	Zone d'éducation prioritaire

## BIBLIOGRAPHIE

**Aventur F., Charraud A.-M., Méлива A., Personnaz E.** (1995) *Les organismes de formation continue et leur activité : les résultats d'une enquête statistique approfondie*, Rapport, Céreq, octobre.

**Aventur F., Charraud A.-M., Méлива A., Personnaz E.** (1995) "Les activités des organismes de formation continue", *Bref* n°115, Céreq, décembre.

**Bentabet E.** (1996) "Les très petites entreprises : Pratiques et représentations de la formation continue", *Bref* n°123, septembre.

**Bentabet E., Marion J.-L.** (1995) *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*, Documents n°104, avril.

**Bentabet E., Zygmunt C.** (1996) *La formation professionnelle continue financée par les entreprises*, Documents n°116, septembre.

**Brochier D.** (1993) *L'entreprise formatrice, le rôle de la formation continue dans les reconstructions socio-industrielles de trois entreprises françaises*, Thèse de doctorat en économie et sociologie du travail, LEST, Aix-en-Provence.

**CNDP** (Centre national de documentation pédagogique) *Recueil des lois et règlements - Éducation*.

**Delcourt J., Méhaut P.** (1995) *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail*, CEDEFOP.

**DARES** (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques) (1995) "La formation professionnelle en 1993", *Dossiers statistiques* n°11, mars.

**DEP** (Direction de l'évaluation et de la prospective) (1996) *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, ministère de l'Éducation nationale.

**Échevin C.** (1989) " Formation et options stratégiques de l'entreprise", recherche *PIRTTEM-CNRS*, Nancy.

**Géhin J.-P.** (1989) " Le formel et l'informel en formation continue", recherche *PIRTTEM-CNRS*, Nancy.

**Géhin J.-P.** (1996) *La formation continue : une activité sociale et économique en construction*, GRITECS, Université de Poitiers.

**Gérard D., Lhôtel H., Mouy P., Serfaty E.** (1993) *Contribution à l'évaluation des Engagements de développement de la formation*, Céreq, mai.

**Kirsch J.-L.** (1994) " New Directions in Vocational Education in France?", *Training and Employment*, n°15, Spring.

**Kirsch J.-L., Desgoutte J.-P.** (1996) "Diplôme et déclassement", *Bref*, n°117, Céreq, février.

**Liaisons sociales** (1994) *La loi quinquennale. Tous les textes et leur mode d'emploi.*

**Liaisons sociales** (1987) "La réforme de l'apprentissage - Modalités d'application", supplément au n°10121, 28 décembre.

**Méhaut P.** (1989) " Vers un nouveau rapport de l'entreprise à la formation ? ", recherche financée par le *PIRTTEM-CNRS*, le CGP et la DFP, GREE, Nancy.

**Méhaut P.** (1996) "Se former tout au long de la vie ?" *Bref*, n°120, Céreq, mai.

**Ministère du Travail** (1994 - 1995 - 1996) *Projet de loi de finances - Formation professionnelle.*

**PIRTTEM-CNRS** (1989) *Production et usage de la formation dans l'entreprise*, Nancy.

**Prost A.** (1983) *Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*, Rapport à la Direction des lycées et collèges, CNDP.

**Serfaty E., Delame E.** (1991) "Les formations non déclarées : complément ou alternative aux formations déclarées ?", *Formation Emploi*, n°34, juin-juillet, p.63-72

**Simula P.** (1996) "Les organismes de formation continue : pluralité des activités, diversité de gestion des personnels", *Bref*, n°126, Céreq, décembre.

**Simon-Zarca G.** (1996) "Apprenticeship in France: Between Tradition and Innovation", *Training and Employment*, n°25, Céreq, Autumn.

**Virville M. de** (1996) *1996 - Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, Rapport.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE</b>	
<b>SYSTÈMES ET DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE</b> .....	<b>7</b>
<b>1. LE SYSTÈME D'ÉDUCATION, LA POLITIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	<b>7</b>
<i>1.1. Description générale du système d'éducation de l'État membre, définitions de la formation professionnelle initiale et de la formation professionnelle continue</i> .....	<b>7</b>
1.1.1. La formation professionnelle initiale .....	7
1.1.2. La formation professionnelle continue.....	14
<i>1.2. Politiques et réformes essentielles de la formation professionnelle au cours des cinq dernières années</i> .....	<b>19</b>
1.2.1. Le développement des formations en alternance au sein du système éducatif .....	19
1.2.2. Le renforcement de la mission d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale .....	21
1.2.3. La professionnalisation de l'enseignement supérieur.....	21
1.2.4. Une meilleure prise en compte des besoins des personnes vis-à-vis des dispositifs de formation professionnelle continue .....	23
1.2.5. L'extension et la rationalisation des systèmes de financement de la formation professionnelle continue .....	24
1.2.6. La décentralisation de la formation professionnelle des jeunes .....	25
1.2.7. Le renforcement du contrôle de la formation professionnelle continue .....	26
<i>1.3. Tendances et priorités actuelles des systèmes et politiques de formation professionnelle</i> .....	<b>26</b>
1.3.1. Une ouverture facilitée des diplômes professionnels à tous les types de publics.....	26
1.3.2. La poursuite de la décentralisation de la formation professionnelle.....	27
1.3.3. Des efforts complémentaires pour améliorer la transparence et l'efficacité du financement de la formation continue et de l'apprentissage .....	28
1.3.4. Vers une réforme du système de formation professionnelle continue.....	28
<b>2. CADRE JURIDIQUE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	<b>29</b>
<i>2.1 Lois et/ou dispositions légales en matière de formation professionnelle</i> .....	<b>29</b>
2.1.1 Formation professionnelle initiale .....	29
2.1.2. Formation professionnelle continue.....	30
<i>2.2. Rôle des partenaires sociaux</i> .....	<b>32</b>
2.2.1. Dans le cadre de la formation initiale .....	32
2.2.2. Dans le cadre de la formation continue.....	33
<b>3. INVESTISSEMENTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE</b> .....	<b>36</b>
<i>3.1. La formation professionnelle initiale</i> .....	<b>36</b>
3.1.1. Investissements totaux et sources d'investissements.....	36
3.1.2. Incitations financières pour les investissements dans la formation professionnelle initiale par les entreprises.....	38
3.1.3. Incitations financières à destination des individus : les bourses versées aux étudiants.....	39
<i>3.2. La formation professionnelle continue</i> .....	<b>39</b>
3.2.1. Investissements totaux et sources d'investissements .....	39
3.2.2. Les incitations financières pour les investissements dans la FPC par les entreprises .....	45
3.2.3. Les incitations financières pour les investissements dans la FPC par les individus.....	47
<b>4. OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE, ACCÈS, PARTICIPATION</b> .....	<b>49</b>
<i>4.1. Formation professionnelle initiale</i> .....	<b>49</b>
4.1.1. Types de structures .....	49
4.1.2. Offre de FPI aux personnes désavantagées et personnes à faibles qualifications.....	50
4.1.3. Offre de FPI aux handicapés physiques ou mentaux .....	52
4.1.4. Dispositions légales et ou politiques réglementant l'accès à la formation professionnelle initiale..	52
4.1.5. Participation globale à la FPI par âge, sexe et éducation initiale .....	53
4.1.6. Participation des travailleurs immigrés à la FPI.....	58
4.1.7. Participation à la FPI par secteur industriel/économique.....	58
<i>4.2. La formation professionnelle continue</i> .....	<b>63</b>
4.2.1. Types de structures et parts de marché dans l'offre totale .....	63

4.2.2. Formes d'accords en matière d'offre de FPC interentreprises.....	66
4.2.3. Offre de FPC aux personnes désavantagées, aux personnes à faibles qualifications et aux handicapés physiques ou mentaux.....	68
4.2.4. Les dispositions légales réglementant l'accès à la formation continue.....	69
4.2.5. Participation globale à la FPC et participation par âge et par sexe.....	70
4.2.6. Participation à la FPC par taille des entreprises et par secteurs d'activité.....	75
<b>5. AUTRES ASPECTS PRINCIPAUX RELATIFS AUX SYSTÈMES ET AUX DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNELLE.....</b>	<b>80</b>
5.1. <i>Mesures concernant les normes qualité et l'assurance qualité en matière de FPI et FPC.....</i>	80
5.2. <i>Certification, validation et reconnaissance des qualifications professionnelles.....</i>	82
5.3. <i>Politique de recherche, mesures et rapports sur la formation professionnelle.....</i>	83
5.4. <i>Anticipation et planification de la formation professionnelle.....</i>	85
5.4.1. Au niveau national.....	85
5.4.2. Niveau régional.....	86
5.4.3. Des outils spécifiques pour la formation professionnelle continue.....	87
<b>DEUXIÈME PARTIE</b>	
<b>LA MISE EN ŒUVRE ET L'IMPACT DES PROJETS LEONARDO.....</b>	<b>89</b>
<b>1. DESCRIPTION DE L'ORGANISATION ET DU DÉROULEMENT DU PROGRAMME AU NIVEAU NATIONAL.....</b>	<b>89</b>
1.1. <i>Organisation des structures.....</i>	89
1.2. <i>Déroulement du programme.....</i>	90
1.2.1. Information des promoteurs.....	90
1.2.2. Aide au montage des projets.....	90
1.2.3. Évaluation nationale des projets.....	91
1.3. <i>Animation et suivi des projets sélectionnés.....</i>	91
1.4. <i>Participation des partenaires sociaux.....</i>	92
1.5. <i>Complémentarité avec les initiatives Emploi et Adapt.....</i>	92
<b>2. LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME AU NIVEAU NATIONAL.....</b>	<b>95</b>
2.1. <i>Les conditions d'émergence des projets.....</i>	95
2.2. <i>Données de cadrage concernant les projets pilotes et d'enquêtes/analyse.....</i>	97
2.2.1. Les contractants.....	97
2.2.2. Le contenu des projets.....	98
2.2.3. Publics visés.....	99
2.2.4. Les partenaires.....	101
2.2.5. Les difficultés.....	103
2.3. <i>Données de cadrage concernant la mise en œuvre des projets de placement-échange.....</i>	103
2.3.1. Les publics.....	103
2.3.2. Les promoteurs.....	105
2.3.3. Les contenus.....	108
2.3.4. Le partenariat.....	109
2.3.5. Les difficultés.....	110
2.3.6. La réorientation des projets au cours de leur mise en œuvre.....	113
2.4. <i>L'analyse transversale des difficultés rencontrées dans le cadre de la mise en œuvre des projets.....</i>	115
2.4.1. Des difficultés communes et qui se rattachent pour l'essentiel à l'activité propre du programme Leonardo Da Vinci.....	115
2.4.2. Les difficultés liées au caractère public des organismes promoteurs.....	118
2.4.3. Les difficultés liées au contenu transnational des projets.....	118
2.4.4. Les difficultés relatives à la taille des promoteurs.....	119
2.4.5. De la difficulté à entrer dans le programme.....	120
2.5. <i>L'analyse transversale du partenariat : mode de construction et fonctionnement.....</i>	120
2.5.1. Les modalités de constitution.....	121
2.5.2. Organisation du partenariat, rencontres, réunions.....	122
2.5.3. Les difficultés.....	122
<b>3. L'IMPACT DU PROGRAMME DANS LE CADRE DU VOLET FRANÇAIS.....</b>	<b>123</b>
3.1. <i>Objectifs généraux et impact.....</i>	124
3.2. <i>Les formes de partenariat et la dimension européenne : l'apparition et le rôle d'organismes particuliers au sein de partenariats spécifiques.....</i>	127
3.2.1. La structure réseau international.....	128
3.2.2. La structure coordonnatrice.....	128

3.2.3. La structure relais .....	129
3.2.4. La structure simple : l'absence de structure intermédiaire .....	130
3.3. <i>La dimension européenne dans le contenu des projets</i> .....	135
3.3.1. Les projets destinés à encourager la mobilité.....	135
3.3.2. La construction de référentiels ou de formations en commun .....	136
3.3.3. Des projets nationaux enrichis par la dimension européenne .....	137
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>139</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>141</b>
<b>GLOSSAIRE DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISÉS</b> .....	<b>167</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>171</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>173</b>





CÉREQ  
Dépôt légal 2<sup>ème</sup> trimestre 1997



a première partie de ce document fait le point sur l'état du système français de formation professionnelle. Elle examine les tendances récentes d'évolution de la formation initiale et de la formation continue.

La deuxième partie est une analyse de la mise en œuvre du programme *Leonardo da Vinci* au travers des projets subventionnés sur la base de l'appel à propositions de 1995. Si les difficultés rencontrées par les promoteurs de ces projets mettent principalement en avant la lourdeur du programme, une première analyse de l'impact fait apparaître la diversité des formes de partenariats et des logiques qui les sous-tendent. La transnationalité qui se construit permet la mobilité des individus et des savoirs, la construction de référentiels de formation européens et l'enrichissement des différentes problématiques nationales.

ISBN : 2-11-089805-4  
ISSN : EN COURS

10, Place de la Joliette  
BP 176 13474 Marseille Cedex 02  
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax. : 04 91 13 28 80