



Le développement de la formation continue dans les universités

Remise du rapport de la mission confiée à François Germinet

A Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Education nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Et Thierry Mandon, secrétaire d'Etat chargé de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

6 novembre 2015

SOMMAIRE

Contexte et prospective	5
Analyse et recommandations	8
➤ De quelles échelles parle-t-on ?	9
➤ Du côté des établissements	10
➤ De la part de l'Etat	20
Résumé de l'objectif et des recommandations	27
➤ De quelles échelles parle-t-on ?	27
➤ Du côté des établissements	28
➤ Du côté de l'Etat	29
Kit de lancement	30
Petit glossaire de quelques sigles utilisés dans ce rapport	31
ANNEXES	32
➤ Annexe 1 : Equipe et déroulé de la mission	33
➤ Annexe 2 : Réformes et déploiement de la FC dans le MENESR lors des dernières décennies (C. Forestier)	35
➤ Annexe 3 : Formation continue universitaire et numérique (C. Crespy)	38
➤ Annexe 4 : Proposition de typologie des actions de formation continue universitaire (A. Gonzalez)	39
➤ Annexe 5 : Résumé du rapport IGAENR de juillet 2014, et tableau des freins et recommandations (C. Szymankiewicz)	42
➤ Annexe 6 : Présentation de la loi du 5 mars 2014 et point d'étape sur sa mise en œuvre (A. Aubert)	62

Madame la ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Madame Najat Vallaud-Belkacem, a bien voulu, en date du 18 mars 2015, me faire l'honneur de me confier une mission autour du développement de la formation continue dans les universités. Je l'en remercie vivement.

Je remercie également la précédente secrétaire d'Etat, Madame Geneviève Fioraso pour avoir initié l'idée de cette mission et l'actuel secrétaire d'Etat, Monsieur Thierry Mandon, pour avoir renouvelé son intérêt et son attente vis à vis de conclusions alors à venir. Je remercie également l'ensemble des collègues qui se sont investis dans cette mission à mes côtés, ainsi que l'ensemble des personnes qui ont accepté de témoigner de leur expertise. Sans eux ce rapport n'aurait pas pu se construire.



Ce rapport s'inscrit au cœur une triple actualité : le rapport IGAENR de juillet 2014 sur la formation continue dans le supérieur, la mise en place de la loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle, le rapport sur la stratégie nationale en matière d'enseignement supérieur (StraNES). Ce rapport est ainsi l'occasion, au moment où se mettent en action les nouveaux dispositifs et les nouvelles instances prévues par la loi, d'interroger les pratiques des universités en matière de formation continue, et plus généralement de formation tout au long de la vie, à partir des constats du rapport IGAENR et dans la perspective de la stratégie de l'Etat.

Nous proposons en annexe un résumé du rapport IGAENR ainsi que, pour rappel, le tableau des freins observés et recommandations faites par la mission. Force est de constater, mais ce n'est pas une surprise, que ces freins et recommandations restent d'actualité. Cette mission les reprend à son compte, même si l'ensemble n'est pas repris explicitement dans le corps du rapport.

La mission du groupe constitué autour du rapporteur s'est déroulée en trois phases :

- avril-mai : la rencontre de nombreux acteurs de la réforme, de manière à préciser notre cartographie des points clef liés à cette mise en route ;
- juin-juillet : des échanges avec des universités (présidents, vice-présidents, services dédiés) sur leurs pratiques, les limites de celles-ci et les freins rencontrés ;
- juillet : point sur le constat et échanges sur des propositions.

Un temps fort de cette mission, articulant ces deux actualités qui font le contexte de ce rapport, fut la journée du 22 juin, organisée à la CPU, regroupant environ 80 vice-présidents et chargés de formation continue des universités. En quelque sorte, cette journée fut très représentative des échanges que nous avons eus tout au long de cette mission, et du constat que l'on peut faire de la situation actuelle :

- une loi qui change la donne, avec des listes d'éligibilité de formation au CPF (compte personnel de formation) qui prennent, de manière conjoncturelle ou structurelle, il est trop tôt pour le dire, une place prépondérante, voire trop prépondérante, dans le nouveau dispositif ;
- des universités encore en quête de leur modèle économique et qui font face à une transition pédagogique nécessaire mais trop peu enclenchée ;
- un lien avec l'expertise recherche quasiment inexploité.

Fort de ce constat, les propositions de cette mission peuvent se résumer ainsi : *se fixer l'objectif d'un milliard d'euros (1Md€) de chiffre d'affaires en formation continue dans l'ESR d'ici 2020, par des établissements qui s'appuient sur leur expertise issue de la recherche, un modèle économique pérenne, des modalités pédagogiques adaptées, et avec un soutien politique fort de l'Etat, vis à vis des modalités de mise en oeuvre de la loi mais aussi vis à vis de la structuration des établissements autour de ces enjeux avec des dispositifs incitatifs.*



Ce rapport est structuré de la manière suivante. Une première partie constituant le corps du rapport et divisée elle-même en deux sous-parties, une introduction prospective (« A- Contexte et prospective »), et puis l'analyse des conditions d'un changement d'échelle avec les recommandations à proprement parler (« B - Analyse et recommandations »). Une seconde partie, appelée « Annexes », recueille des contributions des membres de la mission, et permettant d'illustrer, de préciser ou encore de mettre en perspective, la première partie.

Un résumé des recommandations de ce rapport et la proposition d'un kit de lancement pour impulser une dynamique de croissance sont insérés à la fin de cette première partie, avant les annexes, ainsi qu'un petit glossaire des principaux sigles utilisés.

CONTEXTE ET PROSPECTIVE

Disons-le d'entrée : s'il y a un enjeu financier autour de la formation continue (et le monde socio-économique le sait), il y a surtout et en premier lieu un enjeu de société autour de la formation de tout un chacun tout au long de sa propre vie.

L'éducation, et plus généralement la formation, représente un facteur clef pour notre société, au cœur d'une Europe mise au défi de se renouveler face à l'émergence tout autour du globe de nouveaux centres de gravité économiques et démographiques, avec leurs propres modèles.

La formation, et son articulation avec la vie professionnelle, représente un véritable enjeu pour faire face, lors des décennies à venir, aux révolutions technologiques, économiques, politiques, environnementales auxquelles nous sommes d'ores et déjà confrontés (voir le dernier rapport du conseil supérieur de la recherche et de la technologie avant qu'il ne cesse son activité¹).

Si l'on s'imagine déjà mal, aujourd'hui, comment une formation initiale pourrait suffire à un individu pour ses 40 ans de carrière à suivre, la rapidité d'évolution de nos sociétés (la nôtre mais aussi, voire surtout, celles qui nous entourent et qui ainsi constituent au plan mondial notre environnement, ou encore notre écosystème), les transitions numériques et énergétiques en cours, ne feront qu'accentuer l'obsolescence de cette représentation d'une formation initiale découplée des formes d'apprentissage ultérieures.

L'enjeu pour les individus, le monde économique et *in fine* la place de notre pays au niveau mondial, est donc celui de l'actualisation des connaissances, de l'évolution des savoir-faire, du renouvellement des représentations, de la compréhension des enjeux macroscopiques.

Au-delà de ce que l'on appelle la formation continue, l'enjeu se situe bel et bien autour d'une formation tout au long de la vie, vieux concept mais dont les formes en appellent toujours à une actualisation dans la modernité.

Cette modernité est celle d'un monde qui évolue rapidement, avec des repères mobiles, des vies personnelles et professionnelles toujours plus complexes, et où tout ce qui semblait bien compartimenté hier fait face à une porosité croissante.

Il n'est alors pas illogique d'imaginer devoir se préparer à une porosité plus importante encore entre les activités de formation et l'action professionnelle, que cette porosité soit un jour posée en exigence par le monde professionnel ou bien qu'elle s'impose petit à petit dans la pratique par de nouvelles générations de citoyens.

Universités, écoles, établissements de l'enseignement supérieur, communautés d'universités et d'établissements, par la richesse que constitue un corps enseignant qui déploie ses activités de recherche, font vivre l'ambition séculaire d'un projet universitaire dont l'essence même est d'articuler la construction du savoir (la recherche) et sa transmission (la formation), et donc de mettre en œuvre une porosité propice à l'évolution de la société.

1 CSRT, Les nouvelles frontières de la connaissance (face à la crise), 2014 : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Rapport_2014/28/6/2014_04_10_RAPPORT_NFC_319286.pdf

N'est-il pas naturel, alors, que l'université au sens large du terme, au sens de ce projet universitaire, s'impose comme ce lieu par excellence où cette porosité va pouvoir s'exprimer et être à l'œuvre, et ce d'autant plus que le contexte global d'un monde toujours plus en mutation doit constituer une trame de pensée constante dès lors qu'il est question de formation tout au long de notre vie ?

Le projet universitaire s'est énormément transformé et adapté lors des dernières décennies, ré-inventant cette porosité à plusieurs niveaux, mais sans jamais renier son essence fondatrice. La recherche universitaire se nourrit fortement des mutations sociétales (sciences humaines, sciences de la santé, technologies, etc.). La formation universitaire, par les stages, par l'apprentissage, organise d'ores et déjà, et massivement, un premier niveau de porosité entre formation et monde professionnel. Mais il s'agit là d'une porosité organisée à l'intérieur même de la formation initiale.

De façon schématique, la formation continue organise, quant à elle, une porosité à l'intérieur du cycle suivant de la vie d'un individu, à savoir sa vie active, sa vie professionnelle. Cet enjeu de la formation continue, qu'on appelle aussi plus prosaïquement un marché, est surtout organisé par les branches professionnelles, par des organismes dédiés et parfois par les entreprises elles-mêmes (lorsque la taille le permet et la spécificité de l'activité professionnelle les y invite).

Il nous reste ainsi le défi de penser la formation d'un individu donné comme un tout qui s'effectuerait le long de sa vie, et pour cela d'organiser une double porosité, l'une temporelle, l'autre intellectuelle. Dépasser la temporalité successive et cloisonnée de la formation initiale et de la formation continue pour une plus grande porosité entre les apprentissages et la vie professionnelle, aménager des allers-retours entre ces deux temps, voire imaginer l'inclusion de l'un dans l'autre ; ancrer cette formation du citoyen tout au long de sa vie dans une dimension universitaire qui permet d'enrichir la finalité professionnelle de la formation par l'expertise de l'enseignant qui repose sur la consolidation des savoirs qu'apporte la recherche.

Ce défi est d'autant plus à prendre au sérieux que les modes d'organisation du travail changent, que le rapport du salarié à son travail, à sa hiérarchie, à son environnement, à l'équilibre qu'il entretient avec sa vie personnelle, évoluent, et que cette évolution est accélérée par le développement des nouvelles technologies, en ce qu'elles abolissent les distances et bouleversent les temporalités. Ces évolutions ne vont pas sans déstabilisation, dans la vie personnelle et dans la vie professionnelle, mais elles sont concomitantes d'un mouvement d'appropriation sans précédent, ou disons d'une exigence d'appropriation, une appropriation de son propre parcours de vie par l'individu.

La rencontre avec quelques DRH et responsables formation d'entreprises lors de cette mission a clairement mis cela à jour : les nouvelles générations qui arrivent dans les entreprises demandent, plus fortement qu'auparavant, mais souvent à titre individuel, à donner du sens à leur environnement, à leur travail et à leur carrière. Par le digital et leur façon d'y être immergés, ces salariés nouvelle génération, ont une représentation plus horizontale de leur entreprise et des rapports avec leurs collègues, toute hiérarchie confondue. Ils s'approprient leur gestion de carrière, ce quel que soit le niveau de recrutement, et souvent plus tôt qu'auparavant (il serait intéressant de croiser ces retours d'expérience avec des analyses sociologiques plus précises). L'un des objets de la nouvelle loi, par le CPF, est justement d'accompagner ce nouveau rapport de soi à sa propre vie professionnelle.

Dès lors, avec cette notion d'appropriation, on voit apparaître un autre concept, lui aussi bien connu, mais qui émerge fortement dans les discours et qui ressort également des intentions de la loi : l'individualisation des parcours. Par le CPF, par le CEP (conseil évolution professionnelle), par le changement radical de la philosophie du financement de la FC qu'apporte et opère la loi du 5 mars 2014, les notions d'appropriation par l'individu, d'individualisation des parcours, de co-construction entre le salarié et son entreprise, voire entre l'individu et la société au sein d'un contrat social renouvelé, deviennent inhérentes à un système de formation en pleine mutation et dont l'objet est d'affronter les enjeux et défis mentionnés plus haut.

Dans ce contexte, si la nouvelle loi sur la formation professionnelle présente des risques pour les universités, qui se cristallisent principalement à ce jour autour de la mise en place des listes nationales et régionales d'éligibilité au CPF, ainsi qu'autour d'une articulation à trouver entre les responsables de ces listes et le MENESR au sens large (ministère et établissements), elle présente également l'opportunité de positionner son expertise comme un élément différenciant et pertinent pour une formation continue qui se fera demain plus exigeante et plus stratégique, ne serait-ce que par l'appropriation croissante de la part de l'individu et de l'employeur de l'acte de formation et de sa finalité en terme de progression de carrière ; l'opportunité aussi pour les établissements de se positionner comme un vecteur clef d'accompagnement de ce mouvement d'appropriation par le citoyen de ses savoirs et de sa carrière.

A ce titre, on peut estimer que les entreprises les plus internationales, ou encore celles qui sont le plus soumises aux fortes évolutions sociétales dont il était question plus haut, considéreront que les compétences et les évolutions de carrières de leur salariés revêtent la plus haute valeur stratégique pour leur développement. Celles-ci miseront massivement (et elles ne font déjà) sur les plans de formations continues de leur salariés, avec une loi qui vient renforcer une responsabilité qu'elles sont déjà prêtes à endosser, ce qui revient à investir dans ce qui représente souvent le premier centre de dépense d'une entreprise, mais aussi sa plus haute valeur : les individus qui la composent. D'autres pourront faire le pari inverse et voir en la loi un effet d'aubaine financier qui leur permet de diminuer leur engagement en faveur de la formation des salariés. On peut estimer que ce type de pari sera fortement pénalisant à moyen terme et que le premier cas de figure s'imposera petit à petit.

Une présentation de la loi, de ses nouveaux acteurs avec un point d'étape sur sa mise en œuvre est proposée en annexe de ce rapport. Il nous paraît essentiel que les équipes présidentielles des établissements s'approprient la philosophie de ce nouveau dispositif pour mieux orienter leurs choix stratégiques en matière de développement de la formation continue.

Nous terminons ces considérations générales et pour certaines prospectives par une brève note historique placée en annexe, qui retrace les initiatives prises par l'Education Nationale et l'Enseignement Supérieur et la Recherche lors des dernières décennies pour accompagner le développement de la formation continue en France. Garder en tête les grandes étapes, parfois les combats d'hier, permet d'éclairer le présent sans que pour autant ce passé ne vienne stériliser notre capacité de réflexion, d'action, voire de rupture.

ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre, qui constitue l'essentiel de la réponse à la lettre de mission, se propose d'examiner les conditions d'un passage à l'échelle de 400M€ à 1Md€ d'ici 2020 et de faire pour cela des recommandations. Si cet objectif peut revêtir un caractère symbolique, il permet néanmoins de poser un nouveau paradigme et de commencer à le penser : celui d'un système d'enseignement supérieur français massivement présent sur le terrain de la formation continue, ce qui suppose de renouveler la représentation que l'on se fait de cette activité et son organisation. Représentation que les acteurs universitaires ont de cette activité, représentation que le monde socio-économique a de l'université et de son expertise ; organisation du système pour répondre, y compris sur le plan financier et en terme de moyens humains, à une hausse qui ne serait pas marginale mais substantielle.

Pour autant que cette partie se consacrera à cette question d'un passage à l'échelle, il convient néanmoins et à nouveau d'attirer l'attention sur le fait que cette révolution devra très probablement se faire dans le même temps qu'une seconde : celle de la prise en compte de la formation tout au long de la vie de l'individu, en lien avec les considérations développées en introduction, dans la partie « contexte et prospective ».

Ce chapitre aborde les conditions de ce changement d'échelle et les actions à mener en trois parties :

- de quelles échelles parle-t-on ?
- ce que cela suppose de la part des universités et écoles
- ce que cela suppose de la part de l'Etat.

On pourrait estimer qu'il manque un dernier item à cette liste, à savoir ce que cela suppose de la part des entreprises et des collectivités, ou disons du monde socio-économique au sens large, y compris pôle emploi. Mais d'une part, il n'entre pas dans l'objet de la mission de faire des recommandations qui échapperaient aux acteurs à qui se destine ce rapport, à savoir le MENESR, les établissements publics et assimilés. Ceci étant dit, par le biais des universités et de l'Etat, certaines recommandations s'adressent également indirectement au monde socio-économique, en ce que les changements de posture, les changements de représentation ne sont jamais unilatéraux, mais doivent être toujours partagés.

D'autre part, s'il est entendu que les financeurs de la formation continue n'attendent pas particulièrement les universités et écoles, ces derniers ne formulent pas non plus de réserves de fond qui excluraient *a priori* du marché la sphère publique du supérieur, pour peu que celle-ci poursuive son ouverture.

➤ DE QUELLES ECHELLES PARLE-T-ON ?

Si on avance souvent le montant de 30 Md€ comme représentant le volume d'activité lié à la FC, le chiffre est immédiatement ramené à 13 Md€ pour désigner le marché de la formation continue (chiffre DARES 2011)². A l'intérieur de ces 13 Md€, la part de l'enseignement supérieur représenterait à ce jour environ 400 M€, dont 90 M€ du côté du CNAM. Les universités les plus actives en formation continue pèsent environ 10 M€ chacune (Strasbourg, Dauphine, notamment), quand les écoles de commerce les plus performantes sur le sujet enregistrent 20 M€.

Ces données, issues exclusivement des organisations qui financent, mériteraient d'être consolidées et suivies, notamment en les confrontant aux données issues des organismes de formation eux-mêmes. Par ailleurs, comme il est difficile de prédire l'évolution de ces enveloppes avec la mise en place de la nouvelle loi, il importe d'autant plus d'assurer une période d'observation autour des années charnières que représenteront 2015 et 2016.

Les études de la DARES permettent de repérer la part que représente le MENSER parmi les dépenses de chaque financeur. Cependant, d'une part les informations concernant plus spécifiquement le supérieur ne semblent pas extraites, d'autre part cela ne permet pas d'évaluer un élément pourtant clef pour envisager le passage à l'échelle proposé : **le marché potentiel du supérieur**.

Le montant de 13 Md€ recouvre des dispositifs de formation continue très différents et de tout niveau : des formations liées à l'évolution des normes et des législations, avec une actualisation des compétences techniques du salarié sur son poste, et des formations certifiantes, voire diplômantes, souvent suivies dans un but d'évolution de carrière ; des formations de niveau 4 et 5, comme des formations de niveau 1, 2, 3 sur lesquelles l'enseignement supérieur assoie sa légitimité.

Il importe d'identifier plus précisément la part des 13 Md€ qui peuvent concerner l'ESR et la suivre au fil des années, notamment autour de cette charnière temporelle que constitue la mise en œuvre de la loi. Ce montant doit devenir la référence à laquelle comparer l'évolution de l'activité des universités.

Cette analyse doit également permettre d'identifier les secteurs de la formation continue à creuser prioritairement et leur potentiel respectif ; secteurs au sens des branches professionnelles bien sûr, mais également secteurs de type sociaux et démographiques.

Secteurs professionnels : quels secteurs sont en forte évolution / mutation / restructuration, quels seraient les besoins prioritaires pour lesquels les universités seraient sollicitées. La mise en place de *conseils sectoriels nationaux* semble indispensable pour assurer l'échange d'information sur ces sujets, et enclencher ainsi une dynamique d'articulation entre les besoins du marché et les universités, et ce que l'on peut appeler un pilotage par l'aval.

Secteurs sociaux et démographiques : quel retard à rattraper sur les classes sociales défavorisées dont l'accès à un diplôme du supérieur doit progresser, quelle formation continue pour les tranches d'âge plus avancées, sachant que si les 25-34 ans en France accèdent mieux à un diplôme du supérieur que la moyenne de l'OCDE, l'observation s'inverse pour les seniors³.

2 Le chiffre de 30 Md€ est artificiel, en ce qu'il inclut les salaires des personnes en formation

3 <https://data.oecd.org/fr/eduatt/diplomes-de-l-enseignement-superieur.htm>

Plus globalement, les pouvoirs publics auront la délicate tâche d'imaginer et de mettre en place ce qu'on pourrait appeler un big data de la formation continue, permettant de recueillir et de croiser les différentes sources d'information sur l'activité de formation continue de notre pays.

Recommandations

⇒ Identifier le marché potentiel de l'ESR

⇒ Identifier les secteurs prioritaires, sociaux, démographiques, professionnels ; activer les conseils sectoriels nationaux

⇒ Mettre en place un suivi régulier des données de la formation continue en identifiant la part de l'ESR, et ce avant et après la loi

⇒ Construire le big data de la FC

➤ DU CÔTÉ DES ÉTABLISSEMENTS

Du côté des établissements, un passage à l'échelle, qui correspondrait à une multiplication par 2,5 du chiffre d'affaires actuel, ne saurait se réaliser sans des évolutions importantes au sein des établissements. Cela suppose en effet :

- un positionnement différenciant s'appuyant sur l'expertise présente dans les universités ;
- un modèle économique soutenable qui assure un déploiement autrement qu'à la marge ;
- un modèle pédagogique renouvelé.

Les universités se sont déjà extraordinairement adaptées au marché du travail lors des dernières décennies, avec le déploiement de licences professionnelles, master professionnels, la validation des acquis, l'apprentissage ou encore l'accompagnement des étudiants à l'emploi au sein des services d'orientation et d'insertion (SCUIO-IP.) L'ouverture à la FC dans les universités est déjà bien présente, mais elle reste souvent fragile, s'appuyant sur une partie seulement des forces de l'établissement et elle n'est pas armée pour un développement substantiel.

Les évolutions que nous mentionnons dans cette partie ne représentent en rien des ruptures qui feraient que le monde universitaire aurait à se transformer brutalement, voire à se renier. Bien au contraire elles se situent dans la stricte continuité des transformations de l'université de ces dernières années, de son ouverture constante vers le monde de l'emploi, et de sa responsabilité sociale lorsque le paradigme auquel elle fait face dans sa mission de transmission des savoirs est celui d'une éducation massive couplée à un chômage non moins massif, avec un facteur clef qu'il est toujours bon de rappeler : le diplôme du supérieur reste le meilleur rempart contre le chômage⁴.

4 CEREQ, BREF numéros 283 (2011) et 319 (2014)

Sans en faire un sujet de recommandation spécifique, notons, avant de débiter ces développements destinés aux établissements, que ce changement d'échelle devra bien entendu impliquer l'établissement public qui joue à ce jour un rôle majeur en matière de formation continue et qui représente une partie non négligeable du chiffre d'affaires actuel, à savoir le CNAM ; que cette implication se traduise par des actions propres à cet établissement (et notamment le développement du numérique) ou bien en partenariat étroit avec les sites universitaires du territoire par le biais de ses antennes.

Un positionnement différentiant

L'expertise différenciante des enseignants-chercheurs

Rappelons-le, et c'est peut-être important vis à vis du monde professionnel, l'université est d'abord ce lieu où les savoirs se renouvellent, s'actualisent et se transmettent. Il s'agit là, en quelque sorte, de son ADN, ou disons encore, de son essence.

Si le monde était connu et demeurerait inchangé, si les modèles, si les représentations n'évoluaient pas, s'il n'y avait aucun défi technologique et aujourd'hui planétaire, il n'y aurait tout simplement pas de projet universitaire. Il suffirait de transmettre un savoir bien établi et intemporel au sein de structures adéquates. Il n'en est pas ainsi, et aujourd'hui peut-être encore moins qu'hier, à cette époque où les révolutions s'accélérent notamment sous l'impulsion radicale des nouvelles technologies de communication.

On peut ainsi se risquer à formuler une hypothèse qui semble en décalage par rapport aux représentations collectives que l'on se fait de la formation continue et des universités : la formation continue, loin de dévoyer la mission première de l'université, n'est-elle pas plutôt l'occasion de la ré-affirmer et de déployer ainsi un peu plus sa raison d'être, à savoir la transmission de son expertise sans cesse enrichie ?

Le croisement enseignants-chercheurs, d'enseignants, et de professionnels du métier au sein des formations initiales professionnelles des universités constitue d'ores et déjà une richesse qui a démontré son efficacité et sa pertinence. Ce croisement, que les universitaires ont su mettre en place dans leurs structures, vient apporter une preuve supplémentaire, non seulement de l'adaptabilité des universités, mais de l'intérêt de construire des formations s'appuyant sur la double expertise des universitaires et des professionnels du métier.

Par leur autonomie dans la délivrance de diplômes nationaux, au sein d'un cadre national et sous-évaluation régulière par le HCERES, les universités offrent un cadre souple et facilement évolutif qui permet de construire des formations professionnalisantes en lien avec le marché de l'emploi. Cette agilité en toute responsabilité a surtout été mise au profit de la formation initiale, mais elle est tout à fait mobilisable pour la formation continue, et elle deviendra un élément déterminant pour une approche renouvelée de la formation tout au long de la vie des citoyens.

Se placer sur un marché, en l'occurrence celui de la FC, suppose également d'adopter un positionnement différentiant qui mette en avant les atouts de la structure de formation. Si le caractère diplômant des formations universitaires est souvent mis en avant comme atout différentiant, la présence et l'expertise des enseignants-chercheurs sont moins fréquemment valorisées en tant que telles.

Avec la nouvelle loi, et comme corollaire la co-construction de plans de formation et l'appropriation par l'ensemble des parties, les universités ont la possibilité de faire valoir leur spécificité, leur expertise, et cela passe par la présence d'enseignants-chercheurs ; élément

fort de plus-value, pour peu qu'on le présente correctement, avec leurs capacités à faire évoluer les représentations, à contextualiser et solidifier les nouvelles connaissances, et également, voire surtout, avec leur méthodologie critique essentielle qui permet d'aborder les savoirs avec la bonne distance.

Au-delà de cette expertise des enseignants-chercheurs que l'on met fortement en avant ici, expertise acquise au fil des années à pratiquer la recherche au meilleur niveau mondial, la recherche peut également être directement convoquée au profit de la formation continue : que ce soit pour la formation des techniciens et ingénieurs des centres de R&D des entreprises, pour la formation des cadres aux enjeux technologiques et sociétaux dans un contexte de mondialisation, ou encore pour proposer des actions de formation continue comme élément de valorisation des résultats de la recherche lors de réponses à des appels d'offre, notamment au sein des programmes européens.

Les considérations ci-dessus suggèrent que les universités, dans le déploiement de leur stratégie en matière de formation continue, devraient s'appuyer d'avantage sur leur cœur de métier et donc sur l'expertise de leurs enseignants-chercheurs pour se positionner sur le marché⁵.

Cette approche plaide pour que l'université indique dans ses coûts le salaire plein de l'EC (avec la part recherche), puisque c'est cette activité de recherche qui le rend expert et donc particulièrement pertinent pour la formation dispensée.

Enseignants-chercheurs et formation continue

On objecte souvent le faible intérêt des enseignants-chercheurs pour l'activité de formation continue. Après tout, il n'y a pas de raison idéologique pour qu'un EC accepte de dispenser son expertise à un citoyen avant l'obtention d'un diplôme et qu'il le refuse au même individu une fois diplômé. L'obstacle se situe plutôt dans le surcoût pour l'enseignant, ou disons l'inconfort, que représente l'adaptation du cours (un surcroît de travail), la mise en oeuvre de modalités pédagogiques adaptées et d'une posture de formateur différente. Mais ceux qui s'y essaient sont en général satisfaits : au-delà d'une rémunération souvent incitative, ils y trouvent un public restreint et motivé, des temps de correction de copie moindre voire nuls, et une capitalisation rapide des efforts consentis.

La présence de missions de formation continue dans les fiches de poste des recrutements de maîtres de conférences et de professeurs des universités est encore très faible. Banaliser la FC, dépasser la barrière FI / FC, passera également par l'inscription de missions de formation continue lors du recrutement des nouveaux EC.

On avance régulièrement, à raison, la faible valorisation des activités de formation dans les carrières des enseignants-chercheurs. Si la reconnaissance d'une activité de formation continue dans l'avancement de carrière des EC serait bien sûr un facteur incitatif important, il serait contre-productif de mettre cette revendication récurrente comme préalable à toute action en faveur de la FC. Les facteurs de reconnaissance, sous forme de rétribution ou de promotion interne, existent. Le débat sur la reconnaissance de l'activité des enseignants-chercheurs dépasse celui de la FC et porte sur l'équilibre entre ces deux missions essentielles que sont l'enseignement et la recherche.

5 - un élément marquant (mais pas étonnant) de la journée du 22 juin 2015 à la CPU est la faible participation à l'atelier « formation continue et recherche », par rapport aux trois autres ateliers ; preuve supplémentaire que les universités elle-même ne font pas encore assez naturellement le lien entre la formation continue et leur cœur de métier.

De nouveaux recrutements

Un passage à l'échelle peut se heurter, dans les universités, au vivier des EC disponibles pour ces missions⁶. Une double limite peut être rapidement atteinte : d'une part le nombre d'EC intéressés par ces missions (un tiers serait déjà une proportion satisfaisante qui constituerait un premier objectif pour la plupart des établissements), d'autre part la capacité de ces EC à augmenter leur service avec de nouvelles missions de FC.

Accroître l'implication des EC par le seul recours aux heures complémentaires aurait pour effet de saturer ces derniers et d'impacter négativement la recherche ; inclure les missions de FC dans les services (cela se pratique sporadiquement ici et là) peut avoir un impact négatif sur l'offre de formation initiale.

Un passage à l'échelle ne pourra se faire sans réaliser des recrutements complémentaires d'EC. Le nombre de titulaires étant limité avec le plafond d'emploi des établissements, il faudra explorer d'une part la piste des EC en CDD ou CDI, mais avec le risque de voir apparaître deux catégories d'enseignants-chercheurs, d'autre part l'usage possible de supports d'emploi de titulaires, mais dont la masse salariale serait assumée totalement par les ressources propres des établissements. Ces deux possibilités se combinent aisément : un statut de contractuel en phase de lancement et une ouverture de concours lorsque l'activité, et donc la recette, est stabilisée.

Le recrutement d'EC supplémentaires, financés par la FC, aura également un effet globalement positif sur la recherche et l'activité des laboratoires, et donc *in fine* sur la puissance de la France en recherche, son innovation et son rang économique.

Recommandations

- ⇒ Mettre en avant la présence des enseignants-chercheurs dans la FC, comme plus-value fortement différenciatrice ; valoriser les formations en indiquant un taux de présence d'enseignant-chercheur minimum (par exemple 20% minimum)
- ⇒ Justifier le chiffrage du salaire complet de l'enseignant-chercheur par l'expertise induite par sa condition d'enseignant-chercheur
- ⇒ Intégrer la FC dans le service des enseignants-chercheurs (quitte à limiter un % de service) ; intégrer des missions de FC dans les fiches de poste de recrutement des enseignants-chercheurs
- ⇒ Prendre en compte dans les services / la rémunération des enseignants-chercheurs l'adaptation aux modalités pédagogiques de la FC
- ⇒ Recruter des EC avec les ressources générées par la FC, sous statut de contractuel d'une part, et de fonctionnaire sur des supports d'emplois d'autre part

⁶ Par exemple, Dauphine implique déjà 150 de ses 450 EC (donc un tiers) dans des actions de formation continue, et ce sur le modèle économique d'une rétribution sur des heures complémentaires, au-delà du service statutaire.

Un modèle économique soutenable

Les établissements publics les plus actifs en FC ont mis en place des modèles économiques qui permettent de financer la structure locale qui porte ce type de formation (par exemple CNAM, Dauphine, Strasbourg, Caen, Créteil). Par modèle économique, on entend ici à minima : la mise en place d'une grille des coûts, d'une répartition des recettes, et d'un cahier des charges de la construction d'une formation indiquant son caractère soutenable pour l'établissement ou non.

Dans les meilleurs des cas, les recettes financent le coût direct de la formation (heures d'enseignement au taux de l'HETD éventuellement multipliées par un coefficient, secrétariat, accueil, fonctionnement, temps éventuel de démarchage), un défraiement logistique, un forfait permettant de financer les salaires pleins du service de formation continue.

Ainsi, si au mieux les coûts directs et quasi-directs sont-ils auto-financés par la formation, le coût complet (global) ne semble néanmoins jamais pris en compte. Ce coût complet comprendrait également : le salaire horaire plein des titulaires, le coût au prix du marché de la location de la salle, l'activité générée par la formation au sein des services centraux (notamment DRH avec la gestion des vacataires, et services financiers avec la gestion des factures, des marchés etc).

On peut formuler ce constat autrement : la FC se finance aujourd'hui à hauteur d'un coût marginal (avec des variations d'ampleur du « marginal »), mais pas au coût complet.

En ce sens, sans un changement de modèle, le développement de la FC représenterait paradoxalement un coût supplémentaire pour les établissements, et non un apport de ressources au profit du budget des établissements.

D'une part, il convient de moduler cette affirmation par le fait que toute la FC n'a pas vocation à être totalement équilibrée financièrement. Elle peut en effet relever d'une mission de service public à financer par de la dotation publique ou des subventions publiques (par ex reprises d'études, DAEU, formation continue des enseignants). Il y a donc des équilibres à trouver entre différents type de FC avec des modèles économiques différents.

Le développement de la FC permet également de réaliser des économies d'échelle sur les fonctions supports, et notamment immobilières, à l'intérieur des établissements.

D'autre part les retombées positives de formations en FC sont multiples et dépassent de loin les seules considérations financières : lien avec les entreprises, les branches professionnelles, Pôle Emploi ; impact sociétal, accompagnement des individus, anticipation des ruptures professionnelles ; évolution des modalités pédagogiques à l'intérieur de l'établissement, parfois développements technologiques ; lien avec les alumni.

Il n'en reste pas moins qu'une vision claire des dépenses engagées dans un processus de FC est indispensable, et ce quelle que soit la nature de cette FC (très orientée service public ou totalement concurrentielle).

Ce point est d'autant plus important par rapport à la question du changement d'échelle qui fait l'objet de ce rapport : tout développement de la FC autrement qu'à la marge dans les établissements ne saura se réaliser sans la maîtrise des coûts complets et de leur financement. Sinon, la surcharge sur les enseignants titulaires, les composantes, et sur les services centraux deviendrait rapidement intolérable.

Dans la prise en compte de la rémunération des titulaires engagés dans la formation, les différents entretiens et l'atelier du 22 juin consacré au modèle économique montrent qu'un débat existe autour de la valorisation de l'heure enseignante : au taux de l'heure complémentaire (42€) éventuellement avec un coefficient multiplicateur, ou bien celui de l'heure du salaire plein chargé (par exemple pour un salaire de 80k€ chargé pour un enseignant-chercheur : 417€ de l'heure).

L'argument entendu qui plaide pour la prise en charge de la seule HETD, éventuellement revalorisée, est un argument économique de compétitivité de la formation et de rentabilité. Cet argument est fort, à tel point que les universités les plus actives se donnent comme règle de n'avoir recours aux titulaires qu'au-delà de leur service statutaire et donc par le seul biais des heures complémentaires.

La ligne médiane consisterait à prendre le coût de l'heure moyen observé dans l'établissement, voire la composante ou la formation (selon le degré de finesse souhaité), à savoir le coût total des heures effectuées par des titulaires (au salaire plein chargé) et vacataires, divisé par le volume d'heures qu'ils effectuent. Ce coût moyen doit être calculé sur l'activité FI + FC globalement.

Trois arguments plaident en faveur de cette ligne médiane :

- la nécessité différentiante de garantir une présence minimale de titulaires, et notamment d'enseignants-chercheurs, dans les formations, et donc de développer de manière importante des formations mixtes avec des titulaires et des vacataires professionnels (comme au sein des licences et masters pro) ;
- la porosité dans le service des titulaires entre FI et FC d'une part, le leurre qu'il y a à séparer heures statutaires et heures complémentaires d'autre part ;
- les recrutements complémentaires d'EC (contractuels ou fonctionnaires) que le changement d'échelle nécessitera, recrutements payés avec un salaire plein (recherche comprise), salaire qui doit être totalement pris en charge par les ressources de cette nouvelle activité.

L'usage de cette ligne médiane présente le défaut de voir les coûts de revient augmenter lorsque la part de titulaires augmente ; l'alternative étant de prendre en compte dans l'analyse du coût le seul salaire plein de l'enseignement-chercheur.

On peut estimer se situer ici en présence d'un nœud gordien : changer d'échelle, nécessite une réelle prise en compte des coûts globaux engendrés, donc une augmentation des tarifs, ce qui réduit la compétitivité de la formation et peut limiter le recours à nos formations, en en freinant ainsi le développement !

On notera néanmoins que si la compétitivité des formations revient à compenser une limitation des tarifs pratiqués par des moyens de l'Etat, présents par ailleurs dans l'université, les universités feront alors de plus en plus l'objet d'attaques pour concurrence déloyale lors de réponses à des appels d'offre ouverts.

Ce nœud gordien ne peut être tranché qu'en misant sur l'impact de la section précédente, à savoir le positionnement différentiant des universités lorsqu'elles mettent en avant leur expertise. Ce qui *de facto* oriente les universités vers certains types de formation et certains marchés.

En particulier, les universités ont certainement intérêt à déployer une offre de stages courts de FC positionnés sur leur expertise. Le récent développement des MOOC, leurs déclinaisons adaptées à de plus petits effectifs et leur capacité à proposer un nouveau type de certification payante représente également une nouvelle offre avec une perspective de rentabilité, certes à construire, mais prometteuse.

L'autre piste, complémentaire, de travail consiste à augmenter la rentabilité des formations par une réduction des coûts internes et l'augmentation de la réactivité du service par une déconcentration des actes de gestion. On peut par exemple envisager une gestion financière décentralisée, facturation et recouvrement, recrutements de personnels. Il s'agit en fait de diminuer les coûts de transaction internes.

On termine cette section par quelques considérations plus techniques mais éventuellement utiles aux universités.

Comme déjà indiqué plus haut, il convient de viser entre 20% et 50% d'enseignement par des enseignants-chercheurs ; 20% serait un plancher en dessous duquel il n'est pas souhaitable de descendre (valoriser la spécificité de l'université, élément différentiant) ; au-dessus de 50% d'EC la rentabilité de la formation peut être mise à mal.

Prévoir des mécanismes incitatifs au sein du « référentiel » de l'établissement pour proposer une rémunération variable et incitative des EC⁷. Selon le type de FC, l'heure pourra varier de l'HETD classique (40€/h) à 150€/h voire plus pour de l'expertise très poussée. Le montant de rémunération peut dépendre du niveau de la formation, de la concurrence, et de la marque de l'organisme (école / université / COMUE). Néanmoins, ces dispositifs incitatifs devraient s'atténuer, voire disparaître, en régime stationnaire, à partir du moment où les heures de formation sont intégrées au service des enseignants et enseignants-chercheur (et que donc des recrutements auront eu lieu !).

Notons que parfois, l'enseignant chercheur sera moins intéressé par un retour financier pour lui-même que pour sa recherche ou son département. Il serait utile d'organiser en interne des facilités d'usage pour de la recherche. Cela peut se justifier si on met en avant la dimension de chercheur de l'EC qui tire de la recherche son expertise et donc sa pertinence pour la formation. Cela peut se comparer aux contrats de recherche pour lesquels l'ancienneté, l'expertise d'un chercheur est parfois prise en compte lors de l'élaboration du contrat. Mais cela revient également à reconnaître la recherche comme un élément de formation continue de l'enseignant-chercheur, sachant qu'il est légitime de comptabiliser dans les coûts complets d'une formation la formation continue de ses enseignants.

Lorsque la formation dispensée relève d'un contrat avec une entreprise, sa gestion gagnerait à passer par les modules « convention », comme pour les contrats de recherche : les recrutements à faire, les salaires à financer, sont clairement distingués, à part des supports d'emplois et de la masse salariale de l'établissement, et cela possède enfin la souplesse de la pluri-annualité.

Un conseil important à destination des universités : avant de déclarer des bénéfices au sein de formations continues, prendre en compte la totalité des coûts complets de la formation – car les universités déclarent souvent des bénéfices qui n'en sont pas vraiment !

7 Le « référentiel » est le tableau qui liste les activités pédagogiques et administratives qui ouvrent droit à des rémunérations spécifiques à l'intérieur de l'établissement

Recommandations

- ⇒ Avoir une vision claire et complète de l'ensemble des dépenses, directes et indirectes, liées à une formation continue donnée
- ⇒ Diminuer les coûts de transaction internes pour augmenter la réactivité et la rentabilité des services dédiés
- ⇒ Valoriser le salaire plein et pas uniquement l'HETD même revalorisée, par le biais d'un calcul d'un coût moyen horaire incluant FI et FC
- ⇒ Développer de nouveaux modèles économiques, notamment autour des stages courts et les des certifications de type MOOC pour capter de nouveaux publics
- ⇒ Mettre en place des mécanismes incitatifs (rémunérations ou moyens pour la recherche) ; et ne pas déclarer de bénéfices tant que la totalité des coûts complets n'est pas prise en compte

Un modèle pédagogique adapté

La loi modifie en profondeur la philosophie de la FC et de ses mécanismes. Rappelons-le, l'entreprise n'a plus l'obligation de verser 0,9% de sa masse salariale au profit d'une FC qu'elle maîtrisait peu, mais elle a obligation de résultat puisque tous les salariés doivent bénéficier d'un accompagnement de carrière et de formation avec un bilan tous les 6 ans et un contrôle de l'entreprise. Les entreprises rentreront par conséquent beaucoup plus dans une démarche de co-construction de la FC de leurs salariés avec ces derniers, en intégrant la gestion des compétences et l'évolution de celles-ci comme un élément stratégique pour la bonne santé de l'entreprise.

La loi met ainsi en avant une double finalité pour l'individu et pour l'employeur, tendant à réclamer des formations adaptées à une perspective affichée à l'avance. Elle revalorise du qualifiant qui se tourne vers du certifiant, éventuellement en se cumulant sur plusieurs années.

Adaptation des contenus

Les universités ont déjà fait un pas avec la traduction de leurs diplômes en compétences. Cet essai demande à être transformé et la mise en œuvre de la loi constitue un bon test pour cela : par l'inscription des formations sur les listes d'éligibilité, par l'exigence croissante à venir des employeurs sur la plus-value de la formation.

Tout récemment, à l'occasion de la nouvelle loi et s'inscrivant tout à fait dans son esprit, les IUT ont fait des propositions de formations organisées en trois niveaux et autour de blocs de compétences. Cette approche nécessite une ré-appropriation des contenus des cours en les articulant autour de finalités liées aux compétences. L'initiative est suffisamment pertinente pour devoir être saluée, diffusée, voire être prise pour modèle.

Dans le cadre d'une adaptation des contenus aux besoins de la FC, et dans une approche par compétences, il peut par exemple être pertinent de construire une formation en faisant appel à des modules de formations existantes différentes, voire relevant d'années différentes dans les cycles de licence et de master⁸. Il ne s'agit donc pas de maquiller une formation existante mais bien de construire une nouvelle formation adéquate, et à partir des compétences attendues à la fin de la formation, et non pas seulement des savoirs acquis.

Enfin répétons-le : les universités ont certainement intérêt à déployer une offre de stages courts de FC positionnés sur leur expertise.

Adaptation du rythme

L'adaptation aux conditions d'études possibles des salariés ou demandeurs d'emploi, à leurs capacités de déplacement, devient également encore plus incontournable.

Les entreprises rencontrées mentionnent la difficulté qu'il y a à éloigner pendant plusieurs jours des employés de leur activité courante, et estiment que les formations organisées autour de blocs de 3 à 5 jours s'effaceront au profit de formats plus distribués, d'une à deux journées sur plusieurs semaines, voire de formations filées en situation même de travail (« apprentissage en situation de travail »).

Le rythme de quelques heures régulières par semaine, lié au suivi d'un module particulier, peut également s'avérer pertinent pour un salarié ne pouvant s'absenter plusieurs jours. L'accès à des plateformes à distance vient renforcer cette possibilité d'une formation lissée sur plusieurs semaines et ne venant pas rompre le flux du travail quotidien.

La mission n'a pas pu se pencher en détail sur ces questions et multiplier les entrevues liées à l'évolution des ressources humaines. Mais le croisement entre le niveau d'exigence des individus et des employeurs avec le besoin de limiter les ruptures d'activité, amèneront certainement les organismes formateurs, et donc les universités, à devoir accroître leur capacité d'adaptation en proposant des rythmes conformes à l'évolution du marché.

Adaptation aux usages numériques

Plusieurs entreprises parient sur la FC à distance et intègrent de la FOAD de manière massive dans leur plan de formation interne (Michelin, EDF, source MEDEF). Veolia indique avoir intégré l'usage des plateformes LMS (learning management system) depuis plus de dix dans la totalité de ses formations.

Si tous s'accordent à dire qu'il s'agit d'un moyen, parmi d'autres, un vecteur pédagogique particulièrement puissant et utile, le numérique n'est en rien affiché comme une fin en soi. Il vient néanmoins profondément transformer les perspectives pédagogiques que l'organisme formateur va pouvoir proposer.

L'avenir de la FC passera certainement par des dispositifs à distance évolués (des LMS), avec une relation étroite avec le stagiaire, des temps de travail synchrones et d'autres asynchrones, et de plus en plus des dispositifs de type « learning analytics » permettant d'analyser le processus d'apprentissage chez l'individu en formation (ses interactions avec les formateurs, tuteurs ou encore avec les autres stagiaires, sa manière de répondre aux questions posées ou au contraire de poser des questions, etc). Tous ces dispositifs se trouveront concentrés et développés au sein des versions plus personnalisées des MOOC que sont les SPOC (small private online courses).

8 - par exemple un pré-requis de licence et des modules issus de deux parcours de masters différents

Adaptation de l'évaluation

La formation à distance se heurte toujours à la question de la vérification de l'assiduité du stagiaire. Les partenaires sociaux et financeurs restent très accrochés à l'idée qu'une heure de formation financée doit être traçable et vérifiable. Or les modalités d'apprentissage seront de plus en plus diffuses, allant de paire avec la mixité des sphères publiques et privées, personnelles et professionnelles. Quelle différence au sein d'une formation entre une recherche pour un projet réalisée pendant une demi-journée de stage en présentiel, ou bien le week-end chez soi ? L'essentiel n'est-il pas que le stagiaire ait acquis les savoirs, les savoir-faire, les compétences attendues et que cela soit attesté par l'évaluateur certifié ?

Les modalités d'apprentissage évoluent fortement au sein des établissements (écoles, universités), avec de la pédagogie inversée, avec des apprentissages par problèmes, des apprentissages par projet. Ces évolutions rendent caduques la notion d'unité de lieu et de temps pour une formation. De ce fait, elles remettent également en question l'évaluation traditionnelle la plupart du temps en usage. Ces méthodes actives d'apprentissage permettent également de développer des compétences essentielles qui ne sauraient être attestées ni par la seule présence au cours (feuille d'émargement), ni par un examen final : réaction face à un problème posé, à une situation exposée, appropriation du contexte, recherche d'informations, capacité à faire des suggestions quitte à se tromper, à inventer des solutions, à les tester, à gérer des situations de groupe, etc.

On parlait de porosité en introduction, mais cette notion est également pertinente lorsque l'on observe les processus d'apprentissage et le rythme d'assimilation de nouveaux savoirs, de nouvelles compétences.

Les « learning analytics » évoqués ci-dessus apporteront également une autre vision de l'évaluation qui relativiseront encore plus la pertinence de la présence traçable au profit d'un apprentissage traçable.

Recommandations

- ⇒ Etendre l'approche par compétences ; diffuser l'approche des IUT au sein des établissements ; rendre modulable les formations des établissements selon une approche par compétences et non exclusivement par contenu
- ⇒ Adapter les formations aux rythmes des stagiaires ; déployer une offre de stages courts positionnés sur l'expertise de l'université
- ⇒ Développer massivement les dispositifs à distance (total ou hybride)
- ⇒ Revoir l'exigence de présence ou de traçabilité en FC, au profit de la finalité de la formation et l'attestation des compétences acquises
- ⇒ S'appuyer sur la certification délivrée pour revoir les exigences de validation d'une formation suivie

➤ DE LA PART DE L'ÉTAT

Du côté de l'Etat, un passage à l'échelle suppose

- un soutien politique fort
- des dispositifs incitatifs
- une vision intégrée de la formation tout au long de la vie

Soutien politique de l'Etat

Les listes, le CPF, la nouvelle loi

Le CPF, grande avancée de la loi, court le risque d'être dévoyé en devenant d'une part un élément incontournable par le co-financement qu'il apporte, et d'autre part par le label que commencent à constituer les listes d'éligibilité des formations au CPF via les COPANEF et COPAREF. Si le système continue à se détourner de son intention initiale, le CPF sera amené à peser beaucoup plus que les 20% de la FC qu'il est censé représenter. Des mécanismes de compensation se mettront alors certainement en place, au détriment de sa vocation première.

L'élaboration dans l'urgence des listes d'éligibilité joue pour beaucoup dans cette dérive observée par les acteurs de la mise en oeuvre de la loi. Les travaux en cours entre partenaires sociaux, mais également avec le ministère et avec la CPU, certaines décisions régionales d'inscriptions de listes complètes de formation du supérieur (comme en PACA) vont dans le bon sens.

Il n'en reste pas moins qu'à ce jour, plusieurs listes se superposent :

- le RNCP
- l'inventaire
- les listes pour le CPF
- les listes interprofessionnelles

Outre le fait que cela ne soit absolument pas lisible, et donc incompréhensible pour tout individu souhaitant se former, cela est générateur d'un surcroît de travail coûteux et inutile à plusieurs niveaux : temps passé à inscrire des formations sur ces différentes listes, voire à discuter avec les gardiens légitimes de ces listes, complexité des négociations à mener avec les organismes financeurs pour ouvrir une formation en s'appuyant sur le bon dispositif, augmentation du temps de montage du dossier des futurs stagiaires.

Indiquons par ailleurs que la nouvelle loi introduit de nouveaux dispositifs législatifs, en supprime d'autres, avec certaines incohérences avec le code de l'éducation actuellement en vigueur. L'état des lieux de la mise en oeuvre de la loi, mis en annexe de ce rapport, en détaille un certain nombre. Cet état des lieux en appelle à un toilettage législatif.

Mentionnons enfin la mise en oeuvre du décret n° 2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue. Toujours au titre de la simplification d'un système qui se complexifie régulièrement, il importe que le HCERES, organe d'évaluation de la qualité au sein des établissements, certifié aux normes européennes, puisse devenir l'entité garantissant la qualité des formations continues universitaires (au sens de l'article 1 du décret). Le HCERES aurait alors jusqu'au 1er janvier 2017 pour adapter ses procédures d'évaluation en matière de formation continue (procédures qui ne semblent pas exister à ce jour, la formation continue ne faisant pas l'objet d'une évaluation spécifique et détaillée).

La norme européenne

Les niveaux de qualification vont de V à I en France, quand ils vont de 1 à 8 au niveau de l'Europe.

Cette nomenclature française et son usage répandu posent problème à plusieurs points de vue. Mentionnons :

- le souci de cohérence avec une Europe de l'éducation que l'on cherche à construire ;
- le frein au développement d'une formation continue qui dépasse nos frontières ;
- la reconnaissance à sa juste valeur du doctorat par le système européen, alors que le système français ne le distingue pas clairement du niveau M / bac+5.

La FC en médecine et en droit

Si la formation des médecins reste l'apanage de l'université, leur formation tout au long de leur carrière lui échappe quasi totalement. Le système dit « DPC » (développement professionnel continu) reste largement extérieur aux facultés de médecine des universités, alors qu'elles auraient vocation à en assurer les formations.

La loi en gestation sur l'encadrement des dispositifs de DPC pourrait entériner un peu plus cet état de fait, et priver les universités d'un marché potentiel de taille à l'heure où on leur demande d'affirmer leur expertise et leur pertinence dans la formation des adultes en situation professionnelle et tout au long de leur vie.

On peut du reste évoquer le même sujet avec la formation continue des salariés du monde du droit, et réclamer que les universités, ici aussi dominantes dans la formation initiale des juristes, continuent à l'être ensuite.

Paradoxalement, médecine et droit sont deux formations phare des universités, avec un positionnement de quasi monopole de ces dernières, une réelle confiance de la profession en la formation initiale dispensée, et ce sont celles où la formation continue des membres de ces professions semble le plus échapper aux universités.

Recommandations

⇒ Prendre appui sur la nouvelle nomenclature des licences (notamment pro) et master pour procéder à l'inscription des diplômes nationaux sur les listes nationales d'éligibilité au CPF – travail à réaliser avec la CPU

⇒ Inscrire sur les listes inter-professionnelles régionales l'offre des établissements d'enseignement supérieur qui dépendent de ministères (tutelle Etat).

⇒ Construire un portail RNCP renvoyant vers les établissements accrédités porteurs des mentions nationales, et déclinant les options possibles pour les salariés (les parcours)

⇒ Positionner le HCERES comme compétent pour mettre en place les dispositions du décret du 30 juin 2015 sur la qualité des formations continues

⇒ Adopter la nomenclature européenne des niveaux de qualification ; positionner les niveaux master et ingénieur au niveau 7 et le doctorat au niveau 8

⇒ Permettre aux universités d'être des acteurs centraux de la formation continue des médecins, notamment des DPC ; envisager de même la formation continue des métiers du droit.

Des dispositifs incitatifs

Du besoin de titulaires

Le changement d'échelle ne pourra reposer, à l'intérieur des établissements, sur le seul recours à des vacataires pour les enseignements et à des contractuels renouvelés tous les deux ou trois ans pour l'encadrement administratif. Non seulement cela n'est pas une modalité de gestion acceptable, mais d'une part cela viendrait faire accroître l'idée que la FC est une activité à part, marginale et non pérenne au sein de l'université, et d'autre part cela viendrait augmenter une précarité statutaire déjà pointée du doigt en ce qui concerne la recherche.

L'augmentation substantielle de l'activité de FC dans les universités et sa banalisation au sein de ses missions, réclame que, au-delà des possibilités de CDI prévue par la loi LRU, des supports pérennes de titulaires puissent être mobilisés pour cet enjeu, avec une masse salariale supportée par l'activité de FC elle-même.

Il convient alors d'analyser la consommation réelle des supports d'emploi sous plafond 1 (plafond Etat) au sein de universités, et évaluer si celles-ci ont les marges nécessaires pour mobiliser des supports d'emploi au profit du développement de la FC, ou bien si un relèvement du plafond d'emplois est nécessaire (sans masse salariale supplémentaire). La situation peut du reste être différente d'un établissement à l'autre.

A partir des deux orientations affichées plus haut, celle d'une présence minimum d'enseignants-chercheurs titulaires et celle d'un modèle économique qui inclut la globalité des coûts complets (sic), on peut estimer que l'ordre de grandeur est de l'ordre de 1500 enseignants-chercheurs (1000 EC et 500 PRAG) et 800 BIATSS, sur l'ensemble des établissements pour augmenter de 200M€ le chiffre d'affaires des établissements⁹. Passer de 400M€ à 1Md€ représenterait ainsi un ordre de grandeur de 3000 EC, 1500 PRAG et 2400 BIATSS, soit environ 7000 postes.

De l'usage des bénéfices de la formation continue

Actuellement les bénéfices éventuels d'une formation continue ne sont pas exploitable directement, sous forme de crédit de fonctionnement, par les composantes de l'établissement ou par toute autre structure interne. Ces bénéfices, à l'issue de la formation, viennent alors alimenter le fond de roulement de l'établissement.

A différentes reprises au cours de ce rapport, la remarque a été faite qu'à ce jour les universités ne font certainement pas de bénéfices, en ce sens où les coûts complets ne sont pas entièrement pris en compte.

9 Le calcul indicatif est le suivant : formation de 100h financée à 200€/h répétée 10 fois (ce qui occupe 30 semaines), soit 200k€ de recette ; 20% de heures faites par un EC à 80K€ (soit 1 EC), 20% par un PRAG à 80k€ (soit 1/2 PRAG), 60% en HETD, soit encore 145k€ de masse salariale pédagogique ; 1/3 de secrétariat, 1/5 de suivi FC dans la composante, 1/5 d'ingénierie, marketing et suivi financier au service central FC, location salle et coûts infrastructure (y compris direction RH et agence comptable).

Il convient de se placer dans l'hypothèse où un modèle économique soutenable se met en place et que de réels bénéfices sont potentiellement dégagés. Dans cette perspective, et de manière à être incitatif vis à vis des équipes internes, il faut permettre aux établissements d'employer ces bénéfices éventuels en toute liberté.

Fonds d'investissement

Les établissements gagneraient à disposer de fonds d'amorçage permettant de lancer des opérations d'envergure en FC, et selon un modèle économique permettant de rembourser ce fonds. Cela peut s'envisager à travers des structures locales dédiées (au niveau des COMUE et / ou des régions) , ou encore au niveau national, à l'instar du fonds d'investissement que l'Etat et la CDC sont en train de constituer pour développer les nouvelles technologies au profit de la formation continue.

Des « sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC) »

Le passage à l'échelle nécessitera une organisation peu présente à ce jour dans les universités : un service au stagiaire, en amont de sa formation et pendant, une gestion financière reposant sur une comptabilité analytique fine, une approche marketing ciblée, l'emploi de personnels sous statut privé, la gestion de la propriété intellectuelle, l'émergence d'un savoir-faire en FC et d'une marque de confiance auprès des entreprises, éventuellement l'usage de locaux dédiés avec une logistique d'accueil adéquate.

Aux côtés de la FC déjà en place dans les universités, et correspondant aux trois premières catégories de la typologie proposée en Annexe 4, le développement des stages courts qualifiants, hautement concurrentiels, sera déterminant pour un passage à l'échelle. Ce type de FC réclamera bien plus encore les besoins mentionnés au paragraphe précédent.

L'extension de la notion de SAIC aux activités de FC peut être envisagée. Le modèle des SATT, au niveau d'une COMUE voire inter-COMUE peut également servir de modèle, notamment pour les activités FC les plus concurrentielles. On pourrait ainsi envisager des sociétés d'accélération de la formation continue, des « SAFC ».

Ceci est d'autant plus pertinent que, si passage à l'échelle il y a, les universités seront de plus en plus mises au défi de prouver qu'elles ne pratiquent pas la concurrence déloyale sur leurs activités les plus marchandes. Une structure de type SAS (société par actions simplifiée), comme les SATT, serait de nature à clarifier les choses. Cela permettrait surtout de valoriser un porte-feuille de formations à l'échelle d'un site universitaire, d'une région, et d'obtenir des économies d'échelle.

Ces structures locales seraient le réceptacle naturel des fonds d'investissement évoqués plus haut.

L'articulation entre la FI et la FC subventionnée doit néanmoins être assurée. La mise en place de telles structures ne doit pas avoir pour conséquence de couper un peu plus la FC concurrentielle de la FI et d'une FC subventionnée. Cela est primordial, et doit être réfléchi plus profondément avant toute nouvelle création de structure. On peut par exemple mentionner l'évolution des secteurs déréglementés (de type France Telecom ou La Poste), qui ont séparé leur activité de service publique de l'activité purement marchande.

A l'instar des SATT, qui s'appuient sur les laboratoires et les établissements, mais ne développent pas directement la recherche, ne recrutent pas de chercheurs, de telles structures de FC devraient totalement s'appuyer sur les établissements et leurs composantes pour la construction du contenu de l'offre de formation et sa mise en oeuvre. La SAFC serait ainsi orientée sur la valorisation des expertises de ses membres, le lien avec les branches professionnelles, la constitution d'une offre de formation de stages courts, la réponse à des appels d'offre, et non pas sur le développement de l'expertise et sur la mise en oeuvre.

Ce point est probablement de nature à amoindrir le risque mentionné au paragraphe précédent.

Une dotation d'environ 15 à 20 M€ par SAFC serait certainement suffisante (par rapport aux 60 / 70 M€ dont sont dotées les SATT, mais qui ont des investissements lourds en termes de brevet et de maturation à réaliser).

Recommandations

- ⇒ Accompagner les établissements dans le recrutement de titulaires sur ressources propres
- ⇒ Libérer l'usage des bénéfices de la formation continue
- ⇒ Créer avec la CDC des fonds d'investissement pour la FC concurrentielle
- ⇒ Proposer au PIA3 la création de *sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC)*, sur le modèle des SATT, au niveau des COMUE ou inter-COMUE, pour développer la FC concurrentielle

Faciliter la porosité vie professionnelle / formation

Si FI traditionnelle et FC concurrentielle sont les deux points extrêmes du spectre des formations que proposent une université, elles ne s'opposent pas, ou en tout cas elles ne devraient pas s'opposer. Un continuum de type de formation passent de l'un à l'autre, avec à chaque fois des modèles économiques différents qui déplacent le curseur du tout subventionné par l'Etat (FI traditionnelle) au stage court 100% financé par l'entreprise : FI traditionnelle, FI en apprentissage, FI avec contrat de pro, blocs de compétence, DAEU, VAE, VAP, formation ad hoc sur appel d'offre, DU. La typologie présentée en Annexe 4 permet appréhender ce continuum.

A cela s'ajoute, ou devrait s'ajouter, un effort public pour la formation continue des enseignants et enseignants-chercheurs.

L'Etat doit affirmer son souhait d'avoir une FC de service public au sein de ses opérateurs. Si cela est inscrit dans la loi, il y a peu (ou pas) de mécanismes incitatifs ou d'accompagnement financier pour ces missions.

En particulier, l'activité de FC n'apparaît pas dans les modèles d'aide à la décision de répartition des moyens. En effet à ce jour, le modèle d'aide à la décision quant à la ventilation des moyens du programme 150 sur les établissements de l'ESR n'incorpore pas les données issues de la FC. Même si ce modèle n'influe pas à ce jour sur les enveloppes financières récurrentes accordées aux établissements, il permet de prendre le pouls de l'activité des établissements et de leur dynamisme, et ce sur plusieurs années. Il pourrait dès lors paraître pertinent d'y introduire des critères de formation continue.

L'argument qui consisterait à dire que la FC est une activité qui doit s'auto-financer, et qu'en cela elle ne doit pas apparaître dans ce modèle, ne paraît guère recevable. D'une part la formation continue, comme élément clef de la formation tout au long de la vie et en continuité directe avec la formation initiale, est une mission fondamentale de l'université, comme le rappelle l'article 7 de la loi du 22 juillet 2013. D'autre part, si une partie de la FC est amenée à s'autofinancer, ce n'est pas le cas de la totalité du spectre de cette activité (voir en annexe les typologies de FC).

Par ailleurs, l'Etat n'est pas le seul à subventionner les organismes de formation, mais toutes les régions n'ont pas la même politique, et certaines subventionnent de la FC sur leur cœur de mission (chômage, salariés fragiles, entreprises fragiles etc.).

Tout cela plaide pour une appréhension globale d'une formation qui s'alterne avec la vie active : la formation tout au long de notre vie. Actons que si l'on en parle beaucoup et depuis longtemps, c'est un concept qui a du mal à être réellement pensé et mis en œuvre en France.

Elle repose sur d'autres conceptions du parcours de vie des citoyens : apprendre et exercer ne sont pas des activités étanches de nos vies ; malgré ses 20 ans passés sur les bancs de l'école puis de l'université, avec son master en poche, un individu n'est pas armé pour les plus de 40 ans d'activité professionnelle qu'il a devant lui. Il s'agit ainsi de favoriser l'alternance formation / vie active, voire permettre une mixité totale entre ces sphères (comme c'est déjà le cas avec l'apprentissage).

On avancerait sur ces questions en permettant à des individus de signer des contrats de formation avec leur employeur et un établissement, pour sécuriser sur plusieurs années un plan de formation adapté.

On peut également envisager d'inciter les bacheliers professionnels à avoir une première expérience professionnelle sans obérer leurs possibilités de suivre une formation du supérieur. Il suffirait pour cela de leur permettre une sorte de césure professionnelle post-bac, leur garantissant une place dans l'enseignement supérieur à l'issue de leur expérience professionnelle. Une telle expérience professionnelle avec une garantie d'entrée dans l'enseignement supérieur ultérieurement cumulerait deux bénéfices : ces bacheliers professionnels suivraient la finalité première de leur bac, à savoir le marché de l'emploi, et ils reviendraient aux études avec une meilleure idée de leur projet de carrière et de leurs besoins en terme de formation, ce qui constitue un facteur essentiel de réussite.

Cela plaide pour le développement des parcours individualisés dont on parle beaucoup, intégrant plus fortement qu'aujourd'hui la notion de développement personnel de l'individu. Ceci intègre toutes les sources d'apprentissage, issus du monde éducatifs, professionnels et personnels, dans une dynamique de construction de sa propre vie. On parle de « life designing ». On travaillerait ainsi non plus la notion de « life long learning » mais de « life long designing », soit encore : la construction de son parcours tout au long de sa vie, au lieu de la formation tout au long de la vie

De tels dispositifs sont certainement plus coûteux à mettre en œuvre, en tout cas pour les organismes de formation comme les universités. L'orientation vers les bons parcours, les bons blocs de compétences, la VAE pour valider une partie du cursus, tout cela concourt à l'individualisation d'une formation, mais cela est évidemment consommateur d'accompagnement et donc de ressources. Une avancée considérable serait effectuée en travaillant à la formation d'ingénieurs d'études et d'ingénieurs de recherche à ces notions, et qui viendraient contribuer à irriguer les services d'orientation et d'insertion professionnelle des établissements.

Les établissements pourraient également profiter du lien qu'ils sont en train de constituer avec leurs anciens (les alumni) pour leur proposer des compléments de formations, des reconversions, les accompagner dans le passage à un niveau supérieur de technicité et/ou de responsabilité (par ex proposer 4 ans après une licence pro, une poursuite en master)

Recommandations

- ⇒ Intégrer l'activité de FC dans le modèle de répartition des moyens
- ⇒ Elaborer un continuum de modèles économiques sur le long de la chaîne des formations (de la FI à la FC concurrentielle) ; financer plus largement la formation continue des enseignants et enseignants-chercheurs
- ⇒ Créer des mécanismes sécurisant qui permettent à des individus de mixer formation et vie professionnelle, soit par de l'alternance annuelle ou pluri-annuelle (césure et extension de césure), soit par de l'infra-annuel ; favoriser, auprès des établissements mais aussi des entreprises, l'obtention de diplômes sur plusieurs années
- ⇒ Permettre aux néo-bacheliers professionnels de mener une expérience professionnelle pendant quelques années tout en ayant une place garantie dans l'enseignement supérieur, éventuellement sous forme de contrat avec un établissement et avec un suivi approprié
- ⇒ Promouvoir le « life long designing », la construction de son parcours de vie, notamment en prévoyant la formation de spécialistes dans les universités
- ⇒ Développer la formation continue à destination des alumni

RESUME DE L'OBJECTIF ET DES RECOMMANDATIONS

On se fixe l'objectif de 1 Md€ de chiffre d'affaires en formation continue dans l'ESR d'ici 2020, par des établissements qui s'appuient sur leur expertise issue de la recherche, un modèle économique pérenne, des modalités pédagogiques adaptées, et avec un soutien politique fort de l'Etat, vis à vis de la loi mais aussi vis à vis de la structuration des établissements autour de ces enjeux avec des dispositifs incitatifs.

Le rapport alerte notamment sur le fait qu'une augmentation de l'activité de formation continue au sein des établissements sans opérer dans le même temps un changement de modèle, ne serait pas viable et viendrait grever un peu plus le budget des établissements plutôt que le consolider. Ce changement de modèle est par contre tout à fait possible. Ce rapport tente d'en esquisser les lignes.

Enfin ce rapport a pris le parti de raisonner à arsenal législatif constant et sans financements supplémentaires conséquents de la part de l'Etat sur le programme 150.

Après une première partie plus prospective consacrée au contexte général d'un renouvellement d'une formation tout au long de la vie d'un individu, le rapport aborde en trois parties les conditions de ce changement d'échelle et les actions à mener :

- de quelles échelles parle-t-on ?
- ce que cela suppose de la part des universités et écoles
- ce que cela suppose de la part de l'Etat.

➤ DE QUELLES ECHELLES PARLE-T-ON ?

- Identifier le marché potentiel de l'ESR
- Identifier les secteurs prioritaires, sociaux, démographiques, professionnels ; activer les conseils sectoriels nationaux
- Mettre en place un suivi régulier des données de la formation continue en identifiant la part de l'ESR, et ce avant et après la loi
- Construire le big data de la FC

➤ DU COTE DES ETABLISSEMENTS

Un positionnement différentiant

- Mettre en avant la présence des enseignants-chercheurs dans la FC, comme plus-value fortement différentiante ; valoriser les formations en indiquant un taux de présence d'enseignant-chercheur minimum (par exemple 20% minimum)
- Justifier le chiffrage du salaire complet de l'enseignant-chercheur par l'expertise induite par sa condition d'enseignant-chercheur
- Intégrer la FC dans le service des enseignants-chercheurs (quitte à limiter un % de service) ; intégrer des missions de FC dans les fiches de poste de recrutement des enseignants-chercheurs
- Prendre en compte dans les services / la rémunération des enseignants-chercheurs l'adaptation aux modalités pédagogiques de la FC
- Recruter des EC avec les ressources générées par la FC, sous statut de contractuel d'une part, et de fonctionnaire sur des supports d'emplois d'autre part

Un modèle économique pérenne

- Avoir une vision claire et complète de l'ensemble des dépenses, directes et indirectes, liées à une formation continue donnée
- Diminuer les coûts de transaction internes pour augmenter la réactivité et la rentabilité des services dédiés
- Valoriser le salaire plein et pas uniquement l'HETD même revalorisée, par le biais d'un calcul d'un coût moyen horaire incluant FI et FC
- Développer de nouveaux modèles économiques, notamment autour des stages courts et les des certifications de type MOOC pour capter de nouveaux publics
- Mettre en place des mécanismes incitatifs (rémunérations ou moyens pour la recherche) ; et ne pas déclarer de bénéfices tant que la totalité des coûts complets n'est pas prise en compte

Un modèle pédagogique adapté

- Etendre l'approche par compétences ; diffuser l'approche des IUT au sein des établissements ; rendre modulable les formations des établissements selon une approche par compétences et non exclusivement par contenu
- Adapter les formations aux rythmes des stagiaires ; déployer une offre de stages courts positionnés sur l'expertise de l'université
- Développer massivement les dispositifs à distance (total ou hybride)
- Revoir l'exigence de présence ou de traçabilité en FC, au profit de la finalité de la formation et l'attestation des compétences acquises
- S'appuyer sur la certification délivrée pour revoir les exigences de validation d'une formation suivie

➤ DU COTE DE L'ÉTAT

Un soutien politique fort

- Prendre appui sur la nouvelle nomenclature des licences (notamment pro) et master pour procéder à l'inscription des diplômes nationaux sur les listes nationales d'éligibilité au CPF – travail à réaliser avec la CPU
- Inscrire sur les listes inter-professionnelles régionales l'offre des établissements d'enseignement supérieur qui dépendent de ministères (tutelle Etat)
- Construire un portail RNCP renvoyant vers les établissements accrédités porteurs des mentions nationales, et déclinant les options possibles pour les salariés (les parcours)
- Positionner le HCERES comme compétent pour mettre en place les dispositions du décret du 30 juin 2015 sur la qualité des formations continues
- Adopter la nomenclature européenne des niveaux de qualification ; positionner les niveaux master et ingénieur au niveau 7 et le doctorat au niveau 8
- Permettre aux universités d'être des acteurs centraux de la formation continue des médecins, notamment des DPC ; envisager de même la formation continue des métiers du droit.

Des dispositifs incitatifs

- Accompagner les établissements dans le recrutement de titulaires sur ressources propres
- Libérer l'usage des bénéfices de la formation continue
- Créer avec la CDC des fonds d'investissement pour la FC concurrentielle
- Proposer au PIA3 la création de *sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC)*, sur le modèle des SATT, au niveau des COMUE ou inter-COMUE, pour développer la FC concurrentielle

Mixer formation et vie professionnelle

- Intégrer l'activité de FC dans le modèle de répartition des moyens
- Elaborer un continuum de modèles économiques sur le long de la chaîne des formations (de la FI à la FC concurrentielle) ; financer plus largement la formation continue des enseignants et enseignants-chercheurs
- Créer des mécanismes sécurisant qui permettent à des individus de mixer formation et vie professionnelle, soit par de l'alternance annuelle ou pluri-annuelle (césure et extension de césure), soit par de l'infra-annuel ; favoriser, auprès des établissements mais aussi des entreprises, l'obtention de diplômes sur plusieurs années
- Permettre aux néo-bacheliers professionnels de mener une expérience professionnelle pendant quelques années tout en ayant une place garantie dans l'enseignement supérieur, éventuellement sous forme de contrat avec un établissement et avec un suivi approprié
- Promouvoir le « life long designing », la construction de son parcours de vie, notamment en prévoyant la formation de spécialistes dans les universités
- Développer la formation continue à destination des alumni

KIT DE LANCEMENT

Nous terminons ce résumé / conclusion par un ensemble de mesures qui pourraient être prises immédiatement pour lancer une dynamique de transformation au sein des établissements.

L'exercice d'impulsion est délicat puisqu'il ne saurait supposer un effort financier massif immédiat de la part de l'Etat à destination des établissements. Et il est d'autant plus délicat que les établissements eux-mêmes ont absorbé leurs quelques marges de manoeuvre ces dernières années en faisant face à des charges supplémentaires.

La proposition consiste à susciter la candidature d'environ 10 à 15 établissements qui accepteraient de travailler ensemble à la mise en oeuvre des préconisations faites dans la partie « établissements » de ce rapport (section 2), tant sur le plan du positionnement marketing, qu'économique et pédagogique. Ces établissements s'engageraient également dans la voie du recrutement de titulaires sur ressources propres.

En contrepartie, ces établissements bénéficieraient d'une labellisation « pepite formation continue » par le ministère et d'un effet réseau. Le label aurait pour objectif de susciter l'intérêt du monde socio-économique. Ces établissements se constitueraient en réseau et auraient l'appui du ministère pour mener avec les branches professionnelles une réflexion nationale sur les secteurs à investir en priorité.

Ce groupe pilote, avant généralisation, aurait ainsi un accès privilégié aux branches et entreprises pour monter très rapidement des formations continue de niveau universitaire en adéquation avec les besoins du marché. De nouvelles formations avec un modèle économique pérenne devront pouvoir être montées et débiter dans les 6 mois après la labellisation.

Un fond d'amorçage à destination des établissements « pepite » et remboursable en quelques années serait de nature à favoriser cette impulsion.

Le groupe pilote sera également en charge de murir la réflexion en vue de la création des sociétés d'accélération de la formation continue (SAFC), en vue du PIA 3.

Enfin, de manière à faire avancer la réflexion sur la formation tout au long de la vie et sa déclinaison autour du « life design », le rapporteur préconise que le groupe pilote investisse également cette question, en ouvrant des dispositifs de porosité formation / vie professionnelle et en contribuant à l'émergence de nouveaux professionnels de l'accompagnement à la construction des parcours de vie dans les établissements.

⇒ Créer un label « pepite FC » et lancer un groupe pilote chargé d'initier la dynamique.

PETIT GLOSSAIRE DE QUELQUES SIGLES UTILISES DANS CE RAPPORT

CNAM : conservatoire national des arts et métiers

COMUE : communauté d'universités et d'établissements

COPANEF : comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle

COPAREF : comité paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation professionnelle

CPF : compte personnel de formation (introduit par la loi du 5 mars 2014)

CPU : Conférence des présidents d'université

DAEU : diplôme d'accès aux études universitaires

DPC : développement professionnel continu (dispositif de formation continu en médecine)

EC : enseignant-chercheur

ESR : Enseignement supérieur et recherche

FC : formation continue

FI : formation initiale

FTLV : formation tout au long de la vie

HETD : heure équivalent travaux dirigées (l'unité de compte des services d'enseignement en université)

LMD : licence, master, doctorat (la structuration de l'enseignement supérieur européen)

MENESR : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

MOOC : massive open online course

PRAG : Professeur agrégé (professeur du 2e degré dans les universités)

RNCP : répertoire national des certifications professionnelles

SATT : société d'accélération de transfert de technologie

SPOC : small private online course (déclinaison du MOOC)

VAE : validation des acquis de l'expérience

VAP : validation des acquis professionnels

ANNEXES

- ⇒ **Annexe 1** : Equipe et déroulé de la mission
- ⇒ **Annexe 2** : Réformes et déploiement de la FC dans le MENESR lors des dernières décennies
- ⇒ **Annexe 3** : Formation continue universitaire et numérique
- ⇒ **Annexe 4** : Proposition de typologie des actions de formation continue universitaire
- ⇒ **Annexe 5** : Résumé du rapport IGAENR de juillet 2014, et tableau des freins et recommandations
- ⇒ **Annexe 6** : Présentation de la loi du 5 mars 2014 et point d'étape sur sa mise en œuvre

➤ ANNEXE 1 : EQUIPE ET DEROULE DE LA MISSION

L'équipe est constituée de :

- **François Germinet**, président de l'université de Cergy-Pontoise, responsable de la mission
- **Anne Aubert**, DGESIP, chargée de mission sur la FC
- **Christine Szymankiewicz**, IGAENR, responsable du rapport de juillet 2014
- **Alain Gonzalez**, UPMC, directeur du réseau FCU
- **Christian Forestier**, ancien recteur, DGES, DGESCO, expert à la CPU
- **Déborah Lévy**, chargée de mission FC à la CPU
- **Christine Crespy**, chargée de mission numérique à la CPU

avec la collaboration appréciée de

- **Gilles Roussel**, président de l'université de Marne-la-Vallée, président de la commission formation à la CPU
- **Yves Lichtenberger**, ancien président de l'université de Marne-la-Vallée et CGI, expert à la CPU
- la direction du développement de l'université de Cergy-Pontoise.

La mission s'est principalement déroulée entre les mois d'avril et juillet 2015, et son organisation a été efficacement assurée par D. Levy.

La mission remercie la CPU, son bureau politique et son administration, pour l'accueil qu'elle a réservé à cette mission, ainsi que l'appui logistique et financier qu'elle a généreusement offert.

Les organisations et établissements rencontrés lors d'entrevues d'une durée d'1h à 1h30 en général :

Etat

- DGEFP
- DEPP
- DARES

Partenaires sociaux-économiques

- COPANEF
- CNCP
- CGPME
- MEDEF
- ARF
- Entreprises (Veolia, La Poste, TE connectivity, Cars Lacroix)

Enseignement supérieur

- CNAM
- Université Strasbourg
- Université de Mulhouse
- COMUE PSL
- Université Créteil
- Université Caen
- Université de Cergy-Pontoise

- CDUS
- ADIUT
- Commission santé de la CPU

Nous remercions l'ensemble des personnes rencontrées à l'occasion de ces entrevues pour avoir accepté de se rendre disponible et la plupart du temps de se déplacer à la CPU, pour échanger avec les membres de la mission.

Enfin, la mission a organisé le 22 juin 2015 à la CPU une journée d'échanges avec les présidences et services de formation continue des universités. Environ 80 personnes étaient présentes, représentant une quarantaine d'établissements ou réseaux.

⇒ Programme de la journée du 22 juin :

9h30 - 10h30 Point sur les missions ministérielle et DGESIP

Anne Aubert & François Germinet

10h30-11h30 Table ronde sur la réforme sur la formation professionnelle

Georges Asseraf (CNCP) Christian Janin (Copanef) Delphine Vidal (Pôle emploi)

11h30-12h30 Présentations de l'organisation de la formation continue dans les universités

Martine Carette (Lille 1) Roland Kazan (Aix Marseille) – sous réserve Laurence Pérennès (UBS) Marc Poncin (Strasbourg)

14h-15h30 Ateliers

- accréditation, RNCP, CPF
- 2) modèles économiques
- 3) modèles pédagogiques
- FC et recherche

15h30-16h15 Restitutions des ateliers et clôture

➤ ANNEXE 2 : REFORMES ET DEPLOIEMENT DE LA FC DANS LE MENESR LORS DES DERNIERES DECENNIES (C. FORESTIER)

Il est couramment admis de faire démarrer la formation continue universitaire telle que nous la connaissons aujourd'hui à la promulgation de la loi du 16 juillet 1971, dite loi "Delors" et à sa mise en œuvre dans les universités. Si cette date est retenue il y a au moins deux bonnes raisons : d'une part cette loi est effectivement importante puisqu'elle crée vraiment le droit à la formation pour tous, même si le droit à la formation professionnelle figurait dans le préambule de la constitution de 1946, et elle intervient peu de temps après que sont créés les universités telles que nous les connaissons aujourd'hui. Les décrets de création des universités issues de la loi Edgar Faure datent pratiquement tous de l'année 1969 et la CPU est elle-même créée en 1971.

Toutefois on ne peut pas considérer la loi "Delors" comme un big bang, et il est bon de rappeler que l'université française s'est très tôt engagée dans la formation des adultes, d'abord avec la création du CNAM en 1794, puis avec l'apparition des universités populaires en 1890. Mais c'est surtout à partir des années cinquante, au début des trente glorieuses, que des initiatives sont prises pour amener des adultes dans l'université avec une double préoccupation, la promotion sociale (quand les enfants du baby boom arrivent au baccalauréat, ils ne sont que 15% d'une génération) et la réponse aux besoins en qualifications supérieures pour les entreprises. Les premières villes universitaires concernées sont Grenoble, Lille, Nancy, c'est à dire des villes fortement industrialisées ou accueillant les nouvelles technologies de l'époque. Les véritables précurseurs de notre FCU s'appellent par exemple Bertrand Schwartz et le recteur Jean Cappelle, à Nancy mais aussi l'industriel Paul Louis Merlin à Grenoble; dans ces années cinquante le développement de la formation universitaire pour adulte passe presque toujours par la rencontre d'universitaires éclairés et de chefs d'entreprises. Cette époque voit donc se créer les premiers IPST, les Instituts de Promotion Supérieure du Travail, en 1951 à Grenoble, en 1954 à Nancy. En 1965 la France comptera 9 IPST dont celui de Toulouse qui a gardé l'appellation. C'est aussi à cette époque que sont ouverts les premiers centres CNAM, hors Paris, les premiers étant Lille, Nancy, Grenoble, généralement à l'initiative des organisations professionnelles locales.

On voit donc que lorsque la loi de 1971 est promulguée, un certain nombre d'universités ont déjà une histoire qui les relie à la FCU et à ces universités vont se joindre immédiatement les nouvelles, celles des villes qui ont bénéficié de la loi de 1968, comme Saint Étienne, Mulhouse, Valenciennes, toujours dans des bassins industriels. Pour développer la formation continue, tant dans les lycées que les établissements d'enseignement supérieur, le MEN fait appel au directeur de la formation de Renault, Raymond Vatier, qui avec son équipe, va être à l'origine d'abord des DAFCO, puis des GRETA, et des SUFC. Très rapidement les nouveaux directeurs de SUFC, universitaires ou contractuels, prennent l'habitude de se réunir, mais ce n'est qu'en 1981 que sera créée officiellement la Conférence des Directeurs de SUFC. En 1982, à l'initiative du recteur de Reims pour les dix ans de la loi Delors sont réunis pendant deux jours, sous la double présidence du ministre de l'éducation nationale, Alain Savary, et du ministre de la formation professionnelle Marcel Rigout, tous les recteurs, la CPU, la CDSFUC et tous les DAFCO. Enfin dans la loi sur l'enseignement supérieur de 1984, dite loi Savary, la formation continue devient officiellement une des missions des universités; au même moment Marcel Rigout fait voter une loi sur la formation professionnelle créant notamment le CIF, le congé individuel formation.

On vient de voir que la CDSUFC est créée en 1981, c'est aussi l'année de la création pour la première fois d'un ministère autonome de la formation professionnelle avec à sa tête Marcel Rigout, la première et la seule fois puisque depuis il n'y a eu que des ministres délégués ou des secrétaires d'état, ou des ministre du travail assumant seul le pilotage politique de la formation professionnelle; à la suite du départ des communistes du gouvernement, en 1984, Michel Delebarre sera le premier ministre à porter le titre de Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. Parallèlement côté Éducation Nationale lorsqu'on est dans la configuration d'un seul ministère couvrant le scolaire et le supérieur il y aura souvent un ministre délégué ou un secrétaire d'état en charge de la formation professionnelle initiale, toujours pour le niveau secondaire et parfois en charge aussi des formations supérieures (on peut citer Roland Carraz, le père du baccalauréat professionnel, Nicole Cathala, Robert Chapuis, Jacques Guyard, Jean Glavany, Jean Luc Mélenchon).

Depuis 1971 le département ministériel en charge de la formation professionnelle a fait voter une quinzaine de lois, impulsé de nombreux rapports, coordonné plusieurs accords interprofessionnels, jusqu'à la dernière loi du 5 mars 2014. Une telle profusion laisse à penser que ce champ, devenu celui de la formation tout au long de la vie, est loin d'être stabilisé. On peut néanmoins dégager plusieurs lignes directrices de l'action gouvernementale depuis la loi Delors et plus particulièrement sur les trente dernières années :

- le renforcement des droits des salariés à leur formation et l'intégration de celle-ci dans un parcours professionnel normal,
- le transfert progressif du pilotage de l'action publique vers le niveau régional. Ce processus a été commencé par la loi du 7 janvier 1983, fortement renforcé par la loi du 25 novembre 2009 et pratiquement achevé par la loi du 5 mars 2014,
- le renforcement continu du pouvoir des partenaires sociaux,
- la préservation du caractère concurrentiel du marché de la formation mais aussi le maintien d'une césure entre la formation initiale des jeunes et la formation des adultes.
- La formation tout au long de la vie est peut être un projet politique en construction mais dans un appareil public complexe.

De cette ligne de force qui a traversé globalement les alternances politiques, il ressort qu'aujourd'hui encore le service public de formation, et pour ce qui nous concerne les universités, présente aux regards des principaux acteurs, au premier rang desquels il faut citer les partenaires sociaux, mais aussi aux regards des exécutifs régionaux et même de l'Etat lui-même, une légitimité insuffisante. Et ceci pour différentes raisons sur lesquelles il faudra bien s'interroger.

Pour parler plus spécifiquement du service public de formation on doit considérer que ce qui le caractérise prioritairement c'est sa capacité à délivrer des diplômes nationaux. Ce monopole pourrait laisser penser que de fait ce service public et plus particulièrement les universités, sont en situation dominante sur le champ de la formation professionnelle de haut niveau. Or nous savons bien qu'il n'en est rien malgré des avancées législatives et réglementaires très importantes. Lorsque les SUFC ont été mis en place les universités étaient soumises à des contraintes fortes en matière de diplômes nationaux qu'il s'agisse des conditions d'accès, des contenus de formation et des modes de validation. Depuis la situation s'est profondément modifiée en trois étapes.

⇒ **1985** : la validation des acquis professionnels libère les conditions d'accès à toute formation et permet de dispenser la possession d'un diplôme de niveau n-1 pour préparer un diplôme de niveau n. Jusque-là la seule vraie dérogation possible existante, au-delà de la spécificité de l'université de Vincennes, Paris 8, et de la capacité en droit, était la réussite à l'ESEU (examen spécial d'entrée à l'école université créée en 1956, devenu depuis le DAEU) pour accéder au premier cycle des études universitaires.

⇒ **1992** : la VAP, permet d'aller plus loin et permet de valider une partie d'un diplôme sur la base d'acquis professionnels

⇒ **2002** : le dispositif est bouclé, la VAE validation des acquis de l'expérience permet la délivrance complète de tout diplôme professionnel, dans un processus bien évidemment encadré. Et cette validation peut être individuelle mais aussi collective. Au regard de l'histoire de l'université française il s'agit là certainement de l'avancée conceptuelle la plus forte depuis plus d'un demi-siècle.

Mais si aujourd'hui les universités disposent d'un outillage réglementaire très élaboré lui permettant la délivrance de titres et diplômes nationaux il est évident que d'une part cet appareillage reste insuffisamment utilisé et surtout d'autre part qu'il est loin de répondre à l'ensemble de la demande (objet du rapport).

➤ ANNEXE 3 : FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE ET NUMERIQUE (C. CRESPIY)

La généralisation des usages numériques, comme la massification des données qui en résulte, jettent les bases d'un changement radical à la fois de notre mode de vie et de notre façon de penser le monde. Phénomène global et planétaire parce qu'il concerne l'ensemble des activités humaines et qu'il se joue des frontières et des distances, le numérique ne se résume pas à sa seule dimension instrumentale, générant un ensemble de phénomènes susceptibles de modifier les organisations et les comportements.

C'est ainsi qu'il remet en cause le fonctionnement de l'institution universitaire non seulement dans le domaine de l'organisation et de la gestion mais aussi dans ses deux missions fondamentales que sont la recherche et l'enseignement.

On voit comment le numérique produit des organisations autour des usages, faisant voler en éclats les segmentations professionnelles traditionnelles et réinterrogeant la notion de métier. A terme, c'est l'ensemble des emplois de l'université qui est concerné, et en particulier les missions des enseignants chercheurs. Au-delà, le numérique remet en cause les logiques hiérarchiques verticales privilégiant une approche transversale et coopérative. L'importance croissante des réseaux sociaux qui font émerger de nouvelles formes de partage, de collaboration et de proximité, construites là autour des usages, s'inscrit dans le même mouvement.

A travers le développement de la science ouverte, les prémices de la science participative, les possibilités de progrès pour la science offertes par l'infinie multiplication des données et leur croisement, on mesure combien le numérique bouleverse la recherche dans ses pratiques et dans son périmètre.

Enjeu considérable dans la mesure où il pose fondamentalement la question du rapport au savoir, et donc de l'enseignement supérieur dans la société des années à venir, le numérique représente un défi majeur pour l'enseignement et les enseignants. Il amène à reconsidérer les modalités pédagogiques traditionnelles, en ce que l'enseignant n'est plus le seul vecteur d'accès au savoir et que c'est dans une posture d'accompagnement vers la connaissance que celui-ci va devoir se redéployer. Au-delà, le numérique oblige à une pédagogie du faire et à une pédagogie de la réflexivité des pratiques des étudiants. C'est à une pédagogie par projet et à une approche critique sur l'apprentissage qu'il invite le numérique.

Le développement des MOOCs a accéléré la prise de conscience de l'effectivité des mutations en cours en mettant à mal un édifice de certitudes établies sur le métier d'enseignant. Pour autant, les MOOCs ne vont pas remplacer les universités comme certains l'avaient prophétisé.

Ce qui apparaît en revanche à travers les statistiques, établies notamment par les responsables de France Université Numérique (FUN), c'est que les MOOCs sont majoritairement suivis par un public d'apprenants âgés de 25 à 50 ans (64%). Les apprenants sur FUN sont aussi très « diplômés » puisque 47% de ce public a le niveau master et 10% au moins une licence. Il s'agit donc principalement d'un public de formation tout au long de la vie. On voit par ailleurs comment les entreprises investissent les formations en ligne pour former leurs personnels et comment on parle de plus en plus de diplômes d'entreprise. Dans ces conditions, il est clair que l'enseignement en ligne sous la forme de MOOCs ou de SPOOCs apparaît de façon manifeste comme le vecteur que la formation continue universitaire doit privilégier. Au-delà, de par le type d'approche pédagogique qu'il suscite (pédagogie par projet, approche collaborative), le numérique favorise l'acquisition de compétences directement utilisables par les entreprises.

➤ ANNEXE 4 : PROPOSITION DE TYPOLOGIE DES ACTIONS DE FORMATION CONTINUE UNIVERSITAIRE (A. GONZALEZ)

Comparaison n'est pas raison. Les chiffres qui rendent compte du faible taux de pénétration par les universités du marché de la formation continue cachent en réalité une situation plus complexe qu'il faut avoir à l'esprit si l'on souhaite porter le développement de cette activité.

L'offre universitaire n'est pas homogène. Elle se compose d'au moins quatre domaines partiellement voire complètement distincts et dont les conditions de réussite pour les universités peuvent être spécifiques.

Ces 4 domaines questionnent sur le type d'organisation intégrative qu'il convient de construire et sur les stratégies et les ressources partagées et spécifiques qu'il faudrait déployer afin de mener de front le développement de ces 4 axes.

Le premier des champs est celui de la **promotion sociale**, certes très nettement délaissée par les financeurs, mais qui au travers du Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires (6000 diplômés DAEU en moyenne par an) et de la Capacité en droit, demeure bien réel.

Ce domaine particulier cofinancé par les Régions et les universités n'entre pas dans le champ concurrentiel. Il doit faire partie intégrante du service public de l'enseignement supérieur. A ce titre réintroduire les inscrits au DAEU dans les effectifs ouvrant droit à la dotation générale de fonctionnement aurait le mérite d'inscrire définitivement la préparation de ce diplôme parmi l'offre de formation universitaire même si son financement est en partie spécifique (Région-Etat). Les universités doivent maintenir leur position sur ce terrain sans nécessairement en faire l'axe prioritaire de leur développement formation continue.

Second domaine d'activité : **la formation continue en santé**.

Les universités qui disposent d'une faculté de médecine mais qui plus globalement couvrent le champ de la « santé » ont généralement une activité formation continue très développée. La pratique formation continue dans ces facultés est « naturelle ». Elle s'appuie notamment sur des diplômes d'université de spécialités généralement plus courts que nos diplômes nationaux et dont le financement provient en grande partie des participants eux-mêmes.

A ceci s'ajoute le « Développement Professionnel Continu » (DPC) qui a pris le relais de la Formation Médicale Continue (FMC) ces dernières années. Dans le cadre du DPC les actions de formation qui doivent être labellisées, sont courtes et n'excèdent généralement pas plus d'une vingtaine d'heure par stage. Ces stages qualifiants sont en plein développement mais l'encadrement particulier de l'activité, y compris financièrement, les situent à part de l'activité formation continue traditionnelle. Certes la concurrence existe notamment avec les laboratoires et instituts qui proposent également des stages DPC mais les universités et notamment leurs facultés de médecine disposent, grâce à leurs enseignants-chercheurs et à leurs laboratoires de recherche, d'un avantage comparatif fort vis-à-vis de leurs concurrents. Encore faut-il que les conditions de montage et de réalisation de ces actions se rapprochent des conditions que proposent les opérateurs privés à leurs intervenants qui parfois sont les nôtres.

Le troisième domaine d'activité de la formation continue à l'université (FCU) consiste en l'ouverture de nos **diplômes nationaux** en reprise d'études.

Deux situations sont possibles. La première s'apparente à une **formation initiale différée**. Elle permet à tout candidat de pouvoir débiter ou reprendre à l'université ses études en visant un diplôme national. En 2013 cette possibilité a représenté près de 50 000 diplômés. Le financement de ces parcours passe par les fonds de la formation professionnelle continue. Les stagiaires suivent généralement les enseignements dans le cadre de groupes mixtes qui regroupe aussi des étudiants de formation initiale.

Les parcours qui sont proposés sont souvent mal adaptés aux publics en reprise d'études. L'individualisation des parcours, envisageable dès lors que les diplômes sont découpés en blocs de compétences, ne pourra se faire qu'à partir du moment où l'organisation même des établissements aura évolué de manière à faciliter le suivi de ces parcours particuliers et la capitalisation des compétences acquises.

La seconde situation qui se distingue de la première, concerne des étudiants déjà diplômés de l'université mais qui souhaiteraient pour des raisons personnelles ou professionnelles à un moment particulier de leur parcours obtenir une certification complémentaire (acquisition d'une licence professionnelle pour un DUT ou un BTS ou d'un master pour un diplômé de LP).

Le LMD et plus généralement les objectifs en terme de diplômes pour une certaine classe d'âge, vont amener de plus en plus de candidats à ce type de reprise d'études.

La validation des acquis est une entrée possible à condition qu'elle soit systématique et qu'elle s'appuie également sur la déclinaison en blocs de compétences de nos diplômes permettant une validation plus rapide et surtout une prescription post validation partielle si nécessaire, facilement réalisable par le candidat.

On voit bien que l'enjeu de l'approche compétences c'est aussi de répondre à cette demande à la fois sociale et professionnelle. Il faut par contre être en mesure de prendre en compte le parcours professionnel, les études initiales, les expériences et le projet des individus. On est ici au cœur du débat sur le Compte Personnel Formation (CPF) et les conditions pour que les universités y aient une place pleine et entière.

On peut s'accorder sur le fait que sur ces 3 premiers domaines les universités disposent encore de grandes marges de progrès pour peu qu'elles proposent une offre lisible et modulable en fonction des objectifs et des caractéristiques de chacun.

Reste à aborder un domaine plus récent pour les universités et dont les facteurs de réussite sont très spécifiques : **les stages courts qualifiants**.

On ne dispose pas aujourd'hui de données précises sur ce que représente en termes d'activité ce champ au sein de la FCU. Ce que l'on peut affirmer c'est que c'est sur ce terrain que les marges de manœuvre des universités sont les plus fortes. On peut gager aussi que c'est sur ce terrain que la concurrence des opérateurs privés sera la plus vive. Le marché existe et les universités font figure d'entrants potentiels avec les réactions probables des présents confrontés à la menace universitaire. Nous possédons d'indéniables atouts pour peu que nous nous organisions.

Sur ce marché l'offre des universités peut être spécifique (sans lien avec nos diplômes) mais également se composer d'éléments constitutifs de nos certifications universitaires. Le diplôme n'est pas l'objectif premier du salarié ou de l'entreprise. Il peut par contre constituer un élément de différenciation par rapport à l'offre privée.

L'acquisition de nouvelles compétences est l'objectif réel. Cette demande émanera d'institutions économiques (entreprises, associations, collectivités...) mais aussi des salariés eux-mêmes lorsqu'une transition professionnelle sera envisagée (contrainte ou pas).

C'est également sur ce terrain que le lien avec la recherche devra être renforcé.

Développer ce type de formations courtes c'est passer d'une logique de l'offre à une logique de la demande. Cela nécessitera une meilleure perception et anticipation des besoins en nouvelles compétences des secteurs d'activités et des branches partenaires des établissements. Cette veille est indispensable au développement de cette activité mais n'est pas suffisante. Cela pose la question de notre tarification qui devra s'appuyer sur une approche en coûts complets et une comptabilité analytique précise. Les autres opérateurs ne manqueront pas d'accuser les universités de concurrence déloyale et de transfert de charge vers nos autres activités si nous ne sommes pas clairs sur ce point.

La question est de savoir si le modèle économique et la politique, y compris tarifaire, peuvent être comparables sur chacun des sous-ensembles qui composent la FCU ou si sur ce domaine particulier, à l'instar des SAIC, il ne serait pas judicieux d'opter pour une comptabilité séparée.

En outre, réussir sur ce segment c'est se donner les moyens de pouvoir recruter plus facilement lorsque cela est nécessaire et de s'appuyer également sur des compétences en marketing et en communication dont nous ne disposons encore que très rarement.

Enfin dernier point, la formation continue qualifiante, plus encore que les autres segments qui composent l'offre universitaire devra appuyer son développement sur l'utilisation des ressources pédagogiques numériques (FOAD). Répondre aux besoins des salariés et des entreprises c'est à la fois raisonner compétences et penser l'action de formation hors temps de travail.

➤ **ANNEXE 5 : RESUME DU RAPPORT IGAENR DE JUILLET 2014, ET TABLEAU DES FREINS ET RECOMMANDATIONS (C. SZYMANKIEWICZ)**

L'IDENTIFICATION DES PRINCIPAUX FREINS AU DEVELOPPEMENT DE LA FTLV DANS LES UNIVERSITES

PRINCIPALES PRECONISATIONS

I. RAPPEL RAPIDE DES PRINCIPAUX CHIFFRES

Le contexte général :

- près de 60 000 prestataires de formation
- qui réalisent au total plus de 13 milliards de chiffre d'affaires
- qui accueillent près de 24 millions de stagiaires

Au sein de ce marché concurrentiel, les universités, aujourd'hui :

- accueillent environ 1,50% de l'ensemble de ces 24 millions de stagiaires ;
- réalisent un peu moins de 2% de ce chiffre d'affaires global de 13 milliards d'euros.

En outre :

Dix neuf (19) universités sur l'ensemble des universités françaises accueillent à elles seules plus de 50% des stagiaires accueillis par l'ensemble des universités et réalisent plus de 50% du chiffre d'affaires.

II. PRINCIPAUX FREINS ET PRINCIPALES PISTES D'EVOLUTION

Les freins relèvent pour un certain nombre du niveau national, parfois du niveau régional. La plupart tiennent cependant à des choix qui relèvent de l'autonomie des universités¹⁰.

¹⁰ La France plus que les autres pays d'Europe tendrait à favoriser une spécialisation des âges de la vie, la jeunesse étant consacrée aux études et l'âge adulte au travail, une imperméabilité plus forte qu'ailleurs existerait encore entre ces deux âges.

II. 1. Premier frein : les hésitations quant à l'objectif poursuivi à travers la mise en œuvre de la FTLV

Le premier des freins relève d'une forme d'ambiguïté qui s'attache à l'appréhension même du ou des objectifs poursuivis lorsque l'on évoque le développement de la FTLV.

Ambiguïté dans les orientations nationales, s'exprimant dans la succession des demandes, toutes légitimes mais ne relevant pas des mêmes logiques, en particulier financières et ne reposant finalement pas sur les mêmes modèles économiques

- ambiguïté à multiplier dans les années qui viennent le volume des actions de formation;
- à développer les ressources propres susceptibles d'en être retirées ;
- à développer la FC à destination des demandeurs d'emploi ;
- à développer la FC à destination des décrocheurs de l'université ;
- etc...

Ambiguïté aussi dans l'approche de la FC par les universités elles-mêmes qui hésitent, pour beaucoup d'entre elles, entre deux de leurs missions qui relèvent de logiques différentes :

- **d'une part, leur mission, identifiée naturellement comme une mission de service public, qui est cette mission historique d'« éducation permanente »**, (ie les formations liées à la promotion sociale ou les formations à destination des demandeurs d'emploi). Une mission **qui, par ailleurs, relève d'une logique de subvention** (subventions régionales essentiellement) ;
- **et d'autre part, une autre mission, qui relève cette fois d'une logique marchande**, qui est **l'organisation de formations à destination des entreprises** par le biais des branches, des OPCA (organisme paritaire collecteur agréé) etc..., **des formations qui sont cette fois génératrices de ressources propres**. Une approche vécue par certaines universités comme une obligation, dans un contexte budgétaire de plus en plus contraint, mais appréhendée encore souvent avec réticence (renvoie au titre donné de façon provocante par un journaliste connu du monde l'éducation, Davidenkoff, lorsqu'il a intitulé le colloque qu'il organisait en décembre 2014 : « La FC, nouvelle cash machine pour les universités ? »).

A un bout du spectre, une université de l'échantillon visité par la mission IGAENR s'inscrit historiquement dans la 1^{ère} logique : les subventions régionales ont pu y représenter jusqu'à 60 % du budget de formation ; à l'autre bout du spectre, une autre université affiche au contraire une offre de formation tournée à 90 % vers l'entreprise, assurées par plus de 50% de formateurs extérieurs. La plupart des universités faisant « un peu des deux ».

Préconisations :

- éclaircir la question du lien entre mission de service public et recherche de marchés ;
- rappeler plus fermement que la mission de service public des universités est autant de participer à la revitalisation des entreprises et des territoires qu'au développement de formations de promotion sociale individuelle, et autant de développer des formations qualifiantes que les formations diplômantes. La question gagnerait à faire l'objet d'une clarification – éventuellement par le biais d'une conférence de consensus organisée par la CPU ou par le niveau national, tant le sujet demeure sensible dans certains établissements ;
- Préciser les modèles économiques de chacune de ces deux missions qui ne se recouvrent pas naturellement ;
- éclaircir les modes de financement des formations à visée de promotion sociale nouvelles à destination de demandeurs d'emploi de niveaux 1 et 2 susceptibles d'être accueillis à l'université, dont la prise en charge financière est incertaine dans un contexte où la priorité est donnée aux plus bas niveaux de qualification.

II.2. Une série de freins internes aux universités

2^{ème} frein : la trop faible implication de certaines équipes présidentielles

Le premier de ces freins, ou qui peut l'être en tout cas, et que nous avons pu constater à des degrés divers dans certaines universités, est celui de l'absence de vision partagée des acteurs de l'université en général et de l'équipe présidentielle en particulier sur les leviers indispensables si l'on veut booster la FC.

Préconisations :

L'on n'ira pas plus loin en matière de FC si les équipes présidentielles ne favorisent pas ou ne suscitent pas, par des décisions très concrètes en matière de GRH en particulier, l'appétence des enseignants-chercheurs et des composantes à s'engager plus avant dans la formation continue.

Ainsi, il convient de :

- libérer pas le nombre d'heures complémentaires par enseignant dès lors qu'il s'agit de formation continue, dans la mesure où la FC est dans une situation différente de la FI puisque la FC est créatrice de ressources propres ;
- se donner les moyens d'encourager les enseignants à effectuer une partie de leur service en FC, notamment, - et nous avons bien conscience que la solution est évidemment délicate à aborder en termes de GRH - notamment lorsque des enseignants sont en sous service ou n'assurent plus ou plus guère de recherche ;
- prendre plus largement en compte les activités réalisées en formation continue dans la part locale d'avancement relevant des universités ;
- concernant l'offre de formation elle-même, systématiser la prise en compte de la dimension formation continue dans les maquettes des diplômes...
- ce serait aussi déterminer collectivement les niveaux de rémunération et l'utilisation des possibilités offertes par l'ancien décret du 18 octobre 1985, article 6, décret abrogé en 2013 mais repris dans le code de l'éducation, visant à permettre de rémunérer les intervenants au-delà de l'heure TD ou CM ;
- ce serait encore – mais c'est aujourd'hui encore en partie réglementairement interdit – reverser plus largement le reliquat de l'activité de formation continue aux composantes pour des activités hors FC ;
- etc... (cf le rapport).

Pour tout dire, à long terme, il conviendrait, au sens de l'IGAENR, de donner aux universités, dans le cadre de leur autonomie, la possibilité de définir leur propre politique de rémunération des activités de formation continue.

C'est uniquement à ces conditions, que pourra être levé le 3ème frein, celui de la rareté du vivier des enseignants-chercheurs susceptibles ou candidats à assurer des enseignements en FC.

Au bout du bout, c'est sur cet obstacle essentiel que les velléités de développement de la FC achoppent.

4^{ème} frein : le manque de professionnalisme et/ou de professionnalisation des services de formation continue

Les services de FC se sont professionnalisés au fil des années. Néanmoins, dans un contexte évolutif, où il s'agirait de développer la FC, il apparaît que les services de FC des universités, très généralement (les situations sur le territoire étant très diverses) ne disposent pas aujourd'hui de toutes les compétences indispensables :

Qu'il s'agisse de gestion classique d'un service de FC : aujourd'hui, il n'est pas possible d'affirmer que tous les services de FC, par exemple, savent combien coûte une formation et si elle est rentable, ie si elle ne coûte pas plus cher qu'elle ne rapporte. Aujourd'hui, les services de FC disposent rarement de compétences en matière de marchés publics ou de réponse experte aux appels d'offres. Il y a donc là toute une série de compétences qu'il faudra développer et, mieux encore, mutualiser au sein des universités (il faut espérer que les fusions et les regroupements actuels en seront l'occasion).

Mais surtout, dans la perspective d'un développement de la FC : si l'on veut aller plus loin et développer, en particulier, le secteur marchand de la FC, il faut que les services se dotent de compétences qui aujourd'hui n'existent pas ou n'existent qu'à la marge et qui sont pourtant indispensables dans le contexte concurrentiel de la FC : il y faut des commerciaux, des spécialistes du marketing, des apporteurs d'affaires, des vendeurs de formation qui connaissent le milieu de l'entreprise, etc...).

Par ailleurs, plus généralement, qu'il s'agisse de formations diplômantes ou qualifiantes, si l'on veut aller plus loin dans le développement de formations qui soient plus adaptées au monde de la FC, c'est-à-dire aux salariés, il faudra de vrais professionnels de la pédagogie de l'alternance, des professionnels de l'orientation et du conseil en évolution professionnelle...).

Préconisations :

- Concernant les métiers de la formation continue : organiser une réflexion collective sur les métiers indispensables au développement de la FC qui pourrait être impulsée nationalement par l'administration centrale de notre ministère ;
- Concernant l'organisation des services : il conviendrait que les universités rapprochent, physiquement ou virtuellement, tous les services qui participent à la FTLV : les services de FC, les services d'orientation, les cellules de VAE, les cellules

de bilan professionnel...) afin d'apporter une réponse plus coordonnée, plus cohérente, plus efficace aux demandeurs de formation. Quelques-uns s'y engagent, l'une au moins travaillant en ce moment à un rapprochement matériel dans ses locaux de ces différents services.

5^{ème} frein, l'offre de formation elle-même, demeure trop frileuse, qu'il s'agisse de la formation diplômante ou de la formation qualifiante

Concernant l'offre de formation diplômante :

On n'est pas allé au bout aujourd'hui de tous les atouts ouverts par le passage au LMD qui favorise en particulier les modules d'enseignement capitalisables et peu d'universités se sont engagées, en particulier, dans l'organisation de formations modulaires.

C'est pourtant la seule voie permettant de répondre aux contraintes des salariés et elle est d'ailleurs bien identifiée comme la voie indispensable pour développer la FC par tous les acteurs de la FC et les présidents pour ce que la mission de l'IGAENR a pu entendre lors de ses déplacements.

Préconisations

Il faudra des parcours diplômants flexibles, des parcours optimisés par le biais de dispositifs de validation des acquis si les universités veulent pouvoir répondre plus largement à ce qui est devenue une demande unanime des prescripteurs et des acheteurs de formation continue (Pôle emploi, OPCA, entreprises).

Concernant les formations qualifiantes :

Globalement, hormis une partie des universités, celles qui forment « le groupe des 19 », les plus impliquées dans la FC, voire la FTLV et spécialement les IUT, IAE et universités technologiques, la grande majorité n'ont pas pris leur place dans le marché des formations courtes, certaines par réticence (cf 1^{er} frein), d'autres par manque de professionnalisme (cf : 4^{ème} frein). Beaucoup sont en train de constituer des catalogues de formations, de façon plus ou moins coordonnée avec les composantes. La prise de conscience existe, la réalité de l'activité est encore fragile globalement.

6ème frein : Le manque de lien avec la recherche : un atout à conforter

Le plus grand regret, peut-être, de la mission IGAENR a été de constater la quasi absence de lien entre le monde de la formation continue en université et le monde de la recherche. Certes, quelques initiatives ont pu être citées ici et là, mais globalement, le lien est extrêmement ténu. Les universités sont encore rarement organisées pour cette activité qui, vraisemblablement, n'apparaît pas spontanément aux chercheurs comme inhérente à leur mission.

Pourtant, compte tenu de la palette des recherches et du nombre de chercheurs et d'experts dans les laboratoires, elle pourrait représenter l'avantage concurrentiel majeur des universités. Et constituer la meilleure perspective de développement d'une offre de formation de très haute qualité et à haute valeur ajoutée que les universités ont pourtant encore appelé de leurs vœux lors du colloque sur la FTLV organisé par la CPU en novembre 2013.

Autres sujets

Dans le rapport, un état des lieux plus ou moins développé est présenté sur les sujets qui suivent ainsi que des préconisations sur :

- **La question particulière de la VAE** : qui est un sujet en soi. Si la validation des acquis a pris rapidement de l'ampleur au moment de sa création, elle stagne depuis plusieurs années désormais, ne dépassant plus les 4000 validations par an. La mission ouvre des pistes reprenant largement celles d'un rapport de mission centré sur cette question et remis à la Ministre l'année précédente (en ligne aussi).
- **L'intérêt d'une marque, voire d'un label commun FC** (entre autres, le vecteur de promotion « FCU ») ;
- **un court développement sur le numérique pédagogique ;**
- **l'intérêt d'un développement des partenariats à l'international avec des organismes extérieurs...**(la place possible de Campus France sur cette question) ;
- **la prise en charge par les regroupements d'universités (Comue entre autres) de la compétence FC.**

II.3. Freins externe, relevant du niveau national ou du niveau régional

Niveau national

Deux aspects simplement ici :

1. Concernant le niveau national, l'IGAENR a souligné l'intérêt à introduire des mesures incitatives au développement de la formation continue

Pour résumer rapidement la situation, le système actuel de répartition des moyens, SYMPA, ignore la FC. Cela n'a pas toujours été le cas. C'est le cas, en tout état de cause, depuis 2006, avec, d'ailleurs, un argument légitime : la FC est et doit être génératrice de ressources propres, d'ailleurs, depuis plusieurs années, le MENESR le rappelle lors du dialogue autour des contrats. Les universités sont donc appelées à s'autofinancer en ce domaine.

Dans le même temps, dans un contexte de relance, l'an dernier, d'une politique publique forte en matière de formation continue, il semblait à la mission IGAENR qu'on pouvait s'interroger sur le paradoxe que représentait le fait d'afficher une ambition (la relance, l'exhortation à développer la formation continue tout au long de la vie) et, dans le même temps, faire le choix de l'ignorer dans le modèle de répartition des moyens.

Dans son rapport d'étape, remis au mois de janvier 2014 à la ministre, la mission IGAENR recommandait qu'au minimum, un indicateur de performance de l'investissement des universités en matière de formation tout au long de la vie soit inscrit dans le futur modèle d'aide à la décision, qui prenne en compte. La DGESIP a avancé aussi sur cette question et la décision d'intégrer effectivement un indicateur de performance en a été prise et annoncée à la rentrée dernière.

2. Autre voie d'amélioration indispensable, celle des indicateurs de pilotage

Il conviendrait d'améliorer le suivi de l'activité de formation continue (un rapprochement des nomenclatures avec celle de la DARES a été recommandé).

Il conviendrait également d'inscrire un indicateur complémentaire dans les programmes LOLF, celui relatif aux ressources propres générées par l'activité de FC.

Gouvernance régionale

Un constat surtout :

Concernant la gouvernance régionale, le sujet qui a beaucoup occupé la CPU a été celui de sa représentation dans les instances nationales et régionales (CNEFOP, CREFOPetc...). La mission a porté en partie les mêmes requêtes et la loi et les décrets d'application y ont répondu. C'est aujourd'hui chose faite.

Ce n'est pas tant sur la gouvernance régionale que le rapport s'est appesanti, que sur la nécessaire cohérence au niveau régional des discours des différentes universités et des choix et discours des différents acteurs académiques participant à la FC, prônant :

- un rapprochement en amont des travaux des services de FC, d'orientation et d'insertion professionnelle ;
- ainsi qu'un rapprochement, sous la responsabilité des recteurs et avec l'aval des présidents d'université, des travaux des services de FC universitaires, des GRETA et des DAVA.

III. UNE PISTE A POURSUIVRE

Une piste, non suivie dans le cadre de la mission IGAENR de 2013 : celle de la diversité de la prise en compte de la FC dans les différents champs disciplinaires.

Ce n'était pas là l'objet du rapport mais il y aurait grand intérêt à ce que les universités, en interne, observent ces différents volumes, parfois étonnants, car pour certaines universités, ce n'est pas dans les disciplines où on les attend a priori le plus que la majorité des actions de FC sont réalisées (cf médecine et droit).

Tableau récapitulatif des constats, freins et propositions

Frein au développement de la FTLV	Propositions
Des freins au développement de la formation continue et de la FTLV au sein même des universités	
GOUVERNANCE 1. Le constat général d'une très faible part prise globalement par les universités dans la FC et la FTLV Rapportée aux chiffres globaux d'heures, de chiffre d'affaires, la part des universités représentait en 2011 (derniers chiffres disponibles, DEPP-DARES) : – 1, 96 % du total du chiffre d'affaires (3,13 % pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public ; – 1,43 % du total du nombre de stagiaires formés (1,88 % pour l'ensemble de l'enseignement supérieur public). – 4,21 % des heures-stagiaires nb : dix-neuf universités accueillent 50 % des stagiaires et réalisent plus de 50 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des universités.	Rappeler les termes de la loi : les missions des universités sont « la formation initiale et continue tout au long de la vie » (loi du 22 juillet 2013). Fixer un objectif quantitatif de développement de la formation continue à cinq ans dans les contrats ou avenants des contrats.
2. Le constat d'engagements négligés : la charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie de 2008. Signée en 2008 par les universités françaises et la CPU aux côtés de leurs homologues européens, la charte engage les universités sur dix points ambitieux en matière de FTLV.	Rappeler les engagements inscrits dans la charte des universités européennes pour la formation et l'apprentissage tout au long de la vie que les universités ont signée en 2008 et que les gouvernements ont validée.
3. L'absence de stratégie formalisée dans certaines universités La FTLV, et, plus strictement la formation continue, occupent encore une place résiduelle dans la stratégie de trop nombreuses universités : « l'un des premiers	Le rôle d'impulsion des équipes présidentielle est essentiel. ♦ La mission veut voir dans l'implication actuelle de la CPU la confirmation d'une prise de conscience généralisée des

freins au développement de la formation peut tenir très directement au manque de soutien de l'équipe présidentielle », pour reprendre les termes d'un interlocuteur de la mission, responsable de formation continue) La FTLV est peu abordée dans les projets d'établissement ou le contrat d'établissement comme dans le cadre des conseils. Plus dirimante, l'absence d'orientations de l'équipe présidentielle en matière d'heures complémentaires, de redistribution des excédents de la FC ou de reconnaissance de l'activité de FC dans les procédures d'avancement local.	équipes présidentielles sur cette question ; ♦ Le soutien de l'équipe présidentielle a vocation à se traduire, non seulement dans l'affichage de la FTLV dans le projet d'établissement, mais dans le cadre d'un soutien direct et opérationnel se traduisant par des orientations fortes, en particulier en matière de gestion et d'utilisation de tous les leviers possibles d'incitation des enseignants et enseignants-chercheurs à s'engager dans la formation continue : - libération, pour le secteur de la formation continue, du volant d'heures complémentaires lorsqu'une limitation existe dans l'université ; - prise en compte de l'investissement en FTLV dans la part locale des procédures d'avancement ; - obligation de prise en compte systématique de la formation continue dans les maquettes des diplômes ; - incitation et soutien à la modularisation des formations...
FONCTIONNEMENT DES SERVICES 4. L'organisation et le fonctionnement des services de formation continue au sein des universités : un modèle perfectible Les universités n'ont pas procédé, pour le moment, à une intégration de toutes les dimensions de la FTLV (FC, VAE, orientation, etc.), condition pourtant indispensable à une réponse coordonnée, cohérente et plus efficace aux besoins des demandeurs de formation.	Instaurer une forme de guichet unique d'accueil des demandeurs de formation continue, physique ou virtuel en collaboration avec des correspondants en composantes, associant services de formation continue, de VAE, d'orientation, de bilan professionnel le cas échéant, afin de faciliter l'accueil et améliorer l'information sur les dispositifs offerts, les financements possibles, l'orientation la plus pertinente <i>La mission rejoint là la proposition n°27 de la CPU</i> : favoriser le développement de la reprise d'études et de la validation des acquis dans les établissements par la mise en place d'un guichet unique. ♦ Identifier puis former ou recruter de nouveaux profils en tant que de besoin. <i>La mission rejoint là aussi la proposition n°29 de la CPU</i> mais élargit les possibilités :

De nouveaux métiers sont indispensables dans la perspective d'un déploiement de la FTLV. Si la plupart des services de formation continue visités se sont dotés de compétences en ingénierie de formation, en revanche, la réflexion sur ces nouveaux métiers, n'en est au mieux qu'à ses prémises, soit faute de sources de financement d'emplois nouveaux, soit faute de réflexion ou de volonté partagée de faire évoluer l'activité de formation continue au-delà de l'activité classiquement mise en œuvre. 4. Organisation et fonctionnement des services (suite)	- en appelant à une prise de conscience sur la nécessité, dans une perspective de déploiement de l'activité de FTLV, d'installation de nouvelles compétences : professionnels du marketing, acheteurs et vendeurs de formation... ; - en n'excluant pas, au-delà des recrutements sur des BAP spécifiques proposés par la CPU, l'hypothèse de recrutements de contractuels de haut niveau dans certaines situations, cette hypothèse supposant que des choix et des orientations relatives à la FC aient été pris au niveau des équipes de direction. - la mission suggère, en outre, qu'une réflexion nationale sur les métiers susceptibles de favoriser le développement de la formation continue et de la FTLV dans les universités soit organisée. Elle pourrait être pilotée par la DGESIP, en lien avec les universités, les collectivités territoriales et les représentants des branches professionnelles et des entreprises ♦ Organiser des formations à la gestion des appels d'offres : la mission recommande en particulier que des formations soient organisées à la gestion des appels d'offres, éventuellement par immersion dans les services des conseils régionaux qui, pour certains d'entre eux, ont signalé à la mission leur intérêt pour cette formule. Le manque d'expertise en la matière est, en effet, dans de nombreuses universités, un frein majeur au développement de la FC.
RESSOURCES 5. La question des ressources : un modèle économique qui reste à préciser Les différentes approches de développement de la formation continue dans les universités entraînent des différences significatives dans les modes de financement des actions mises en œuvre : majorité de subventions dans certaines, majorité de ressources propres issues de la recherche de contrats avec les entreprises ou encore réponse aux appels d'offres. L'opposition à une logique	<u>Recommandation aux pilotes institutionnels</u> : ♦ Organiser au niveau national (CPU, autorité de tutelle) un débat de consensus sur la question du lien entre mission de service public et recherche de contrats et de ressources propres qui demeure un sujet sensible et constitue un des freins important au développement de la formation continue non qualifiante. ♦ Inciter davantage les universités, dans le cadre du dialogue contractuel, à

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

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

Des marges de progrès existent au sein des universités, en particulier, concernant :

l'identification des coûts (directs, indirects, complets) et de la rentabilité des formations dispensées ;

la recherche l'identification des différentes sources de financement, l'évaluation du retour sur investissement.

développer leurs ressources propres. Une incitation au développement de la formation continue, adossée au niveau de leurs ressources propres et inscrite **dans** le nouveau modèle d'aide à la répartition des moyens, semblerait opportune.

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

♦ **Ajouter un indicateur relatif aux ressources propres** générées par l'activité de FC aux indicateurs actuellement retenus dans le programme annuel de performance **(PAP) LOLF.**

Recommandations aux responsables universitaires :

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

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

Deux propositions plus rapidement opérationnelles d'accompagnement par l'administration centrale à destination des universités les moins avancées dans la maîtrise de leurs ressources et des coûts des formations dispensées (en rappelant que l'AMUE a déjà réalisé ce travail il y a quelques années) :

♦ **Établir une fiche-type de coûts complets** (Ce travail de soutien aux services semble être mené actuellement

	par la DGESIP) ; ♦ Établir des conventions-types avec différents partenaires, les entretiens ayant révélé dans certaines universités la faiblesse de l'appui juridique et administratif, dans ce domaine même si, à terme, une autre réflexion plus large pourrait être menée sur la mutualisation ces compétences au sein des nouveaux regroupements d'universités.
L'OFFRE DE FORMATION 6. Une offre de formation continue, diplômante et qualifiante, trop frileuse A] L'offre actuelle de formation continue diplômante ne compense pas le déficit de qualification de la population. Les atouts du LMD, qui a modifié l'organisation des études dans un sens plus favorable à la formation continue, favorisant en particulier les modules d'enseignement capitalisables sont insuffisamment utilisés. La plus grande modularisation possible de l'offre de formation, l'élaboration éventuelle de parcours diplômants flexibles, l'optimisation possible de ces parcours par le biais de dispositifs de validation des acquis (VAP, VAE,) constituent autant d'atouts pour un développement de la formation continue et de la FTLV dont les universités pourraient s'emparer. Les acteurs de la FTLV au sein des universités identifient l'atout de la modularisation comme le vecteur essentiel du développement de la formation continue mais, dans le même temps, en soulignent les difficultés et les écueils internes à la construction de ces parcours.	♦ Poursuivre dans la voie de création d'une marque, d'un vecteur commun de promotion de la FC a toutes les universités. A terme, créer un label. ♦ Renforcer la promotion internationale de l'offre de formation continue française (vis Campus France) Développer une offre de formation diplômante flexible et modularisable ♦ Développer l'offre de formation diplômante organisée en modules, courts, capitalisables, intégrant éventuellement une part d'enseignements à distance, qui seule permettra d'accueillir les adultes en reprise d'études de manière compatible avec leurs emplois du temps professionnels. À cet égard, la mission ne peut que se féliciter de <i>l'engagement 23 de la CPU</i> qu'elle réitère pour sa part en forme de proposition : « modulariser les formations et développer la mutation pédagogique en s'appuyant notamment sur le numérique afin d'adapter les formations à des parcours plus individualisés parallèlement à un accès à distance aux enseignements facilitant les allers-retours emploi/formation ». À cette fin : <u>Recommandations aux responsables universitaires :</u> ♦ Prévoir, dès la conception des modules, des garanties de pérennisation des modules acquis (éventuellement par identification des conditions de transfert de ces modules, acquis dans la perspective d'un diplôme sanctionnant une formation

Le développement de formations diplômantes sous forme modulaire est, en tout état de cause, une demande unanime des prescripteurs et acheteurs de formation continue (Pôle Emploi, OPCAs, entreprises).

On soulignera que la quasi-totalité des pays européens considère l'enseignement flexible comme un élément clef de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

B] L'engagement récent dans une plus large mise en œuvre de formations qualifiantes

Au-delà de la formation tout au long de la vie diplômante, les universités peuvent et doivent aussi se positionner en qualité d'opérateurs sur le marché concurrentiel de la formation professionnelle continue non diplômante.

Les entretiens menés par la mission ont permis à la fois de constater la pérennité de certaines formes de réticence comme l'émergence d'une prise de conscience de la nécessité d'organiser ces formations courtes à destination des entreprises.

La démarche nécessite cependant une approche marchande et une professionnalisation des équipes qui ne sont pas acquises.

C] Établir un lien plus étroit entre recherche universitaire et formation continue

Un lien plus étroit avec la recherche représenterait un avantage concurrentiel majeur des universités pour le développement d'une offre de formation à haute valeur ajoutée.

Ce lien demeure aujourd'hui trop lâche.

précise, vers une autre formation de même niveau, si au cours du temps le diplôme initialement poursuivi vient à disparaître).

Recommandations aux pilotes institutionnels :

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

♦ **Améliorer l'offre du catalogue de formations**, en lien avec les clients du service de formation continue (branches, entreprises, Pôle Emploi, par la modularisation des formations, l'usage plus intensif de l'enseignement à distance, le développement de stages courts...

♦ **Actionner un certain nombre de leviers** pour faciliter ce développement :

- **engager avec les branches un travail d'identification des besoins**, des compétences pouvant donner lieu à de nouvelles certifications ;

- **inscrire les DU au RNCP**, pour favoriser leur traduction en compétence, garantir leur caractère qualifiant, et améliorer leur lisibilité en direction des publics de la formation professionnelle ;

- **généraliser l'ouverture du C2I** niveau A et niveau 2 (certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur) aux publics de formation ;

- **ouvrir le CLES** (certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur) aux publics de formation continue ;

- **encourager le développement de centres de bilans de compétences** au sein des universités en lien étroit avec le service de formation continue.

♦ **Créer ou conforter le lien entre formation continue et valorisation de la recherche** afin de développer le transfert des résultats de la recherche universitaire

Malgré la qualité de leur recherche et les possibilités offertes par des plateaux techniques de haut niveau, les universités sont encore rarement organisées pour cette activité qui, vraisemblablement, n'apparaît pas spontanément aux chercheurs comme inhérente à leur mission.

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

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

D] Aller plus loin dans la validation des acquis

La réussite qualitative des dispositifs « à la française » ne peut compenser la frilosité et le déficit dans la mise en œuvre (autour de 4 000 VAE par an depuis dix ans).

Les dispositifs de validation des acquis, susceptibles d'être découplés des contraintes calendaires universitaires et propres à faciliter des reprises d'études par raccourcissement des parcours, sont indispensables à la FTLV.

vers les entreprises.

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

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

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

en raccourcissant les délais de recevabilité et de préparation du dossier présenté au jury ;

en simplifiant les dossiers VAE (proposition de l'élaboration d'un dossier type simplifié par le MESR mis à disposition des universités) ;

en prévoyant un entretien pédagogique après la recevabilité administrative du dossier ;

en encourageant la VAE partielle et les compléments de formation plutôt que le découragement. ;

♦ **Améliorer l'organisation des jurys** : en introduisant une contrainte de délai pour

E] Améliorer la cohérence régionale de l'offre de VAE éducation nationale/enseignement supérieur	sa réunion une fois le livret 2 déposé ; en constituant des viviers élargis d'examineurs, enseignants et professionnels ; en renforçant les incitations financières pour les professionnels examineurs, fondées sur le temps mobilisé plutôt que sur le nombre de candidats ; en formant les examineurs. ♦ Développer les conventions signées avec les grandes entreprises et les branches pour développer la VAE collective ; ♦ Intégrer la VAE dans les objectifs stratégiques des universités, portés par la présidence, au même titre que la FC, dans un avenant aux contrats. ♦ Penser la VAE comme solution de recours à la question des décrocheurs universitaires. ♦ Au-delà des mesures, d'ordre réglementaire, élaborer dans les universités une stratégie de communication permettant l'émergence d'une lisibilité de l'offre universitaire de VAE au niveau régional, c'est-à-dire au niveau des services publics régionaux de la formation professionnelle et de l'orientation. ♦
7. Les modalités du recours au potentiel enseignant : un des freins majeurs La formation continue en université repose sur le vivier des enseignants-chercheurs et sur le potentiel qu'il peut offrir en dehors de la formation initiale. La question de ce vivier est posée avec force, même dans les universités qui pratiquent une politique volontariste de formation continue, pour ce qui concerne sa nature, sa gestion et sa rémunération. Autant que la rareté de la ressource enseignante, son inadéquation éventuelle limite le développement de la formation continue : Les modalités de rémunération de la	Ouvrir la question des dispositifs d'incitation financière (décret du 18 octobre 1985, article 6, décret abrogé et repris dans le Code de l'éducation) permettant de rémunérer des formateurs en FC au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires susceptibles d'être utilisés de façon légitime, aujourd'hui méconnus ou peu utilisés. Mettre à plat les dispositions du décret du 18 octobre 1985, et en particulier son article 11, décret abrogé et repris dans le Code de l'éducation, interdisant de reverser aux composantes, pour leur activité de FI ou de recherche, tout ou partie de sommes dégagées par la formation continue qui semble à la mission contre-productif si l'on veut inciter les composantes à participer davantage à l'effort de formation continue (<i>la mission</i>

formation continue demeurent trop peu incitatives. Les universités méconnaissent ou utilisent peu les dispositifs d'incitation financière (décret du 18 octobre 1985, article 6 décret abrogé en 2013 et repris dans le code de l'éducation), permettant de rémunérer des formateurs en formation continue au-delà des tarifs réglementaires des heures complémentaires. L'interdiction de reversement des excédents budgétaires aux composantes pour leur activité de formation initiale ou de recherche est également un frein à l'implication plus grande d'enseignants-chercheurs dans la formation continue.	<i>réitère ici l'une des recommandations déjà exprimée dans le rapport d'audit IGF/IGAENR sur la FC de 2007).</i> Prendre en compte dans la carrière la diversité des activités des enseignants-chercheurs (dont l'activité de formation continue), d'abord dans la part locale des avancements revenant aux universités Conforter les initiatives visant à installer, au sein des universités, une contractualisation entre la présidence et les enseignants-chercheurs sur l'ensemble de leurs activités, de façon à la fois à instaurer dans certaines situations un nombre minimal d'heures de formation continue et assurer une reconnaissance de cette activité. Réduire les réticences à recruter une proportion plus forte de formateurs hors de l'université, comme l'ont fait les GRETA, les universitaires veillant à l'ingénierie générale de la formation et intervenant dans les parties « académiques » de la formation. Avancer dans l'intégration des avancées possibles offertes par l'enseignement à distance, le <i>blended learning</i>, le recours aux Mooc.
---	---

Des freins liés au pilotage national ou à l'insuffisante implication des universités dans la gouvernance régionale	
LE PILOTAGE PAR L'ÉTAT : DES ÉVOLUTIONS NECESSAIRES	
8. Des règles nationales d'allocation budgétaire qui peuvent interroger	♦ Intégrer dans le futur système d'aide à la décision une reconnaissance et une incitation des universités à la formation continue (la mission se félicite que la DGESIP poursuive actuellement cette

Le discours de la tutelle aux universités est, dans les contrats d'établissements, celui d'une demande d'augmentation des ressources propres, les universités étant, en ce domaine, appelées à s'autofinancer. Le modèle de répartition des moyens, « SYMPA », aujourd'hui n'intègre aucune pondération positive des moyens destinés à la formation continue. La mission d'inspection s'interroge sur la pertinence du choix actuel de prendre en compte d'aucune façon la formation continue dans le cadre de modèle de répartition tandis qu'une politique publique ambitieuse de relance est affichée.	voie). La mission privilégie deux ratios possibles : - un premier ratio possible, fondé sur la performance actuelle des universités en ce domaine : celui du nombre de stagiaires en formation continue rapporté à l'effectif étudiant total de l'université qui pourrait être pris en compte dans le modèle de répartition des moyens d'une université dès lors qu'il atteint 0.30 à 0.50, selon le degré d'ambition souhaité pour cette politique publique. Le niveau, à déterminer, de prise en charge déclenchée à partir de ce seuil incitatif pourrait éventuellement progresser en même temps que le seuil ; - un second type de ratio, davantage d'incitation, construit à partir des ressources générées par l'activité de formation continue divisées par le montant des subventions pour charge de service public accordées à l'université (subvention État).
9. Un suivi de l'activité de formation continue perfectible (La nécessité de disposer d'indicateurs plus fins pour un pilotage plus stratégique)	♦ Améliorer les capacités de remontées et d'analyse des données relatives à la formation continue. À cet égard, la mission fait sienne la proposition 22 de la CPU. ♦ Instaurer un groupe de réflexion associant administration centrale du ministère de l'enseignement supérieur, DARES et DEPP afin de : Préciser les définitions et les prises en charge relatives aux différentes catégories d'adultes en formation (l'imprécision donnant lieu à des pratiques hétérogènes sur le territoire). Élaborer une batterie d'indicateurs pertinents pour la <i>construction</i> (la mission reprend et adopte le terme employé par la CPU) d'une stratégie des établissements supérieurs dans le domaine de la FC et de la FTLV
UNIVERSITÉS ET RÉGIONS	
11. Préciser et améliorer l'implication des universités dans la gouvernance régionale Les universités n'étaient pas représentées <i>intuitu personae</i> dans les comités de coordination nationaux ou régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle,	♦ Améliorer la cohérence du discours universitaire au sein du CREFOP par rapprochement des compétences et des travaux des services de formation continue, d'orientation et d'insertion professionnelle.

leur représentation étant assurée par le recteur au niveau régional (et plus habituellement par son représentant, le DAFCO ou le DAFPIC). La CPU et les universités ont réclamé la« <i>participation des universités ou des regroupements territoriaux (CUE, fusions, associations) aux instances régionales de dialogue et de décision en matière de formation professionnelle</i>, ». La mission d'inspection a relayé ces demandes dans son rapport d'étape remis à la ministre en janvier 2014. Le projet de décret instituant le CREFOP prévoit la présence des universités parmi ses membres, dans la configuration des nouveaux regroupements, avec voix consultative. Il manque, selon la mission, pour une plus grande cohérence régionale : - un rapprochement à organiser, sous la responsabilité des regroupements d'universités, entre services de formation continue, d'orientation et d'insertion professionnelle ; - un rapprochement, à organiser, sous la responsabilité des recteurs et des présidents de regroupements universitaires, entre les SFC, DAVA et GRETA.	♦ Améliorer la cohérence du discours de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur au CREFOP par un rapprochement, sous la responsabilité des recteurs, en lien avec les présidents, responsables de regroupements d'universités, des travaux des services de formation continue universitaires, des GRETA et des DAVA (réunions régulières).
--	--

➤ ANNEXE 6 : PRESENTATION DE LA LOI DU 5 MARS 2014 ET POINT D'ETAPE SUR SA MISE EN ŒUVRE (A. AUBERT)

□

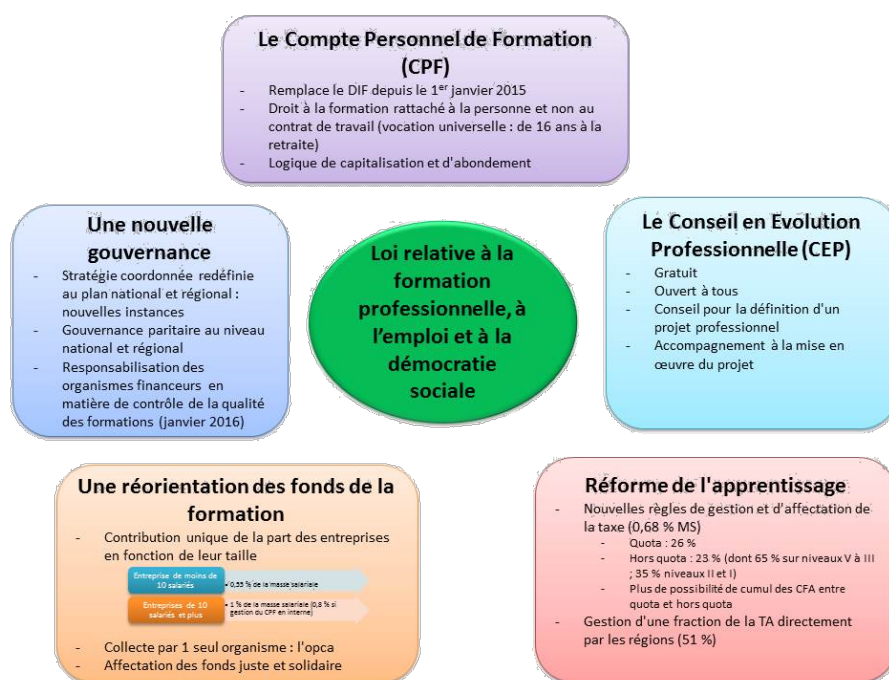
1. La LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (dite Loi Sapin)

1.1. Présentation générale

La Loi du 5 mars 2014, est en grande partie issue de l'Accord National Interprofessionnel conclu entre les partenaires sociaux le 14 décembre 2013¹¹ (accord CFTC, la CFDT et la CFE-CGC, FO d'une part, et le MEDEF et l'Union professionnelle artisanale d'autre part, non signé par la CGPME et la CGT). Cette loi découle également de concertations sur l'apprentissage, la représentativité patronales et le financement des organisations syndicales et patronales.

Cette loi, porteuse de réformes de grande envergure, a pour ambition de transformer la formation professionnelle via, entre autres, une réorientation des fonds de la formation et la mise en place de dispositifs permettant de sécuriser l'emploi et les parcours de formation. Ainsi, la loi Sapin offre aux salariés de véritables perspectives de qualification, de formation mais également de progression professionnelle¹².

La Loi 2014-288 s'articule autour de plusieurs points :



11

Texte signé par la CFTC, la CFDT et la CFE-CGC, FO d'une part, et le MEDEF et l'Union professionnelle artisanale d'autre part, non signé par la CGPME et la CGT

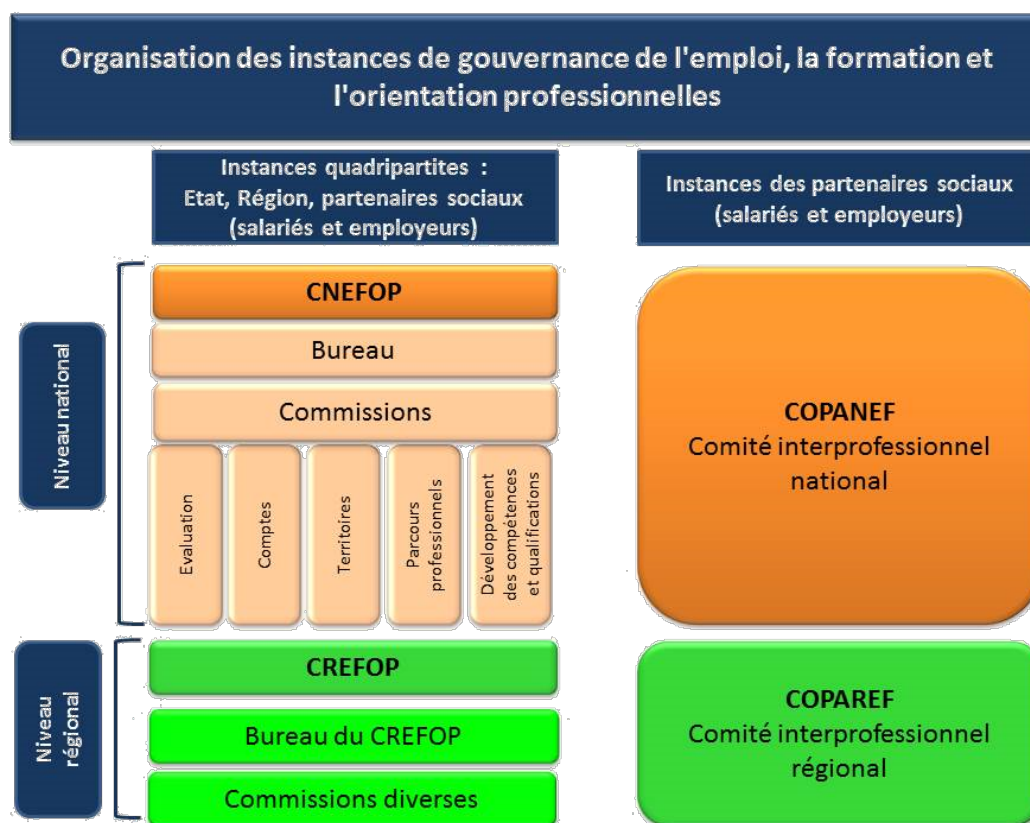
12

Remarque Anne : on passe d'une obligation fiscale à une obligation de faire et d'évaluer la plus-value

1.2. Les nouvelles instances de gouvernance et le positionnement de l'enseignement supérieur dans ce nouvel environnement

1.2.1. Nouvelles instances de gouvernance de la FTLV

La loi du 5 mars 2014 réorganise les instances de gouvernance selon une logique de formation tout au long de la vie qui, au lieu de dissocier ces différentes étapes du parcours professionnel que sont l'orientation, la formation et l'emploi, les considère ensemble pour mieux les coordonner.



- o Le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (**CNEFOP**¹³ ; qui remplace le CNE¹⁴ et le CNFPTLV¹⁵) élabore, au niveau national, des orientations triennales énonçant des priorités et une stratégie concertée en vue de favoriser la mise en œuvre coordonnée de ces orientations dans le cadre des actions relevant des collectivités et organismes qui interviennent en matière d'emploi, de formation et d'orientation professionnelles.

Il s'agit d'une instance quadripartite réunissant l'Etat, les régions et les représentants des salariés et des employeurs.

13

Décret n° 2014-965 du 22 août 2014 relatif aux missions, à la composition et au fonctionnement du Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles

14

CNE : Conseil National de l'Emploi

15

CNFPTLV : Conseil national de la formation tout au long de la vie

Le CNEFOP arrête tous les trois ans un programme d'évaluation des politiques d'information et d'orientation professionnelles, de formation professionnelle initiale et continue, d'insertion et de maintien dans l'emploi.

Il représente le point national de référence qualité pour la France auprès de l'Union européenne, participe au réseau du cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels. Il en promeut les principes, les critères de référence et les indicateurs auprès de l'ensemble des financeurs et des dispensateurs de formation

- o Les comités régionaux de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles (**CREFOP**¹⁶ ; résultant de la fusion du CRE¹⁷ et du CCREFP¹⁸).

Les CREFOPs sont chargés des fonctions de diagnostic, d'étude, de suivi et d'évaluation des politiques nécessaires pour assurer la coordination entre les acteurs des politiques d'orientation, de formation professionnelle et d'emploi et la cohérence des programmes de formation dans la région, en lien avec le CNEFOP.

Les CREFOPs sont également des instances quadripartites.

La mise en œuvre des missions du CNEFOP et des CREFOPs s'appuie sur le travail de diverses commissions rattachées à chacune des instances.

Deux autres instances, composées de représentants des organisations d'employeurs et de salariés représentatives au plan national et interprofessionnel, ont également été mises en place :

- le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle (**COPANEF**¹⁹) définit les orientations politiques paritaires en matière de formation et d'emploi et en assure le suivi ainsi que la coordination avec les politiques menées par les autres acteurs. Il élabore en outre la liste des formations éligibles au compte personnel de formation (CPF) au niveau national et interprofessionnel après concertation avec les organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national et multiprofessionnel.
- Les Comités paritaires interprofessionnels régionaux pour l'emploi et la formation professionnelle (**COPAREF**²⁰) assurent le déploiement des politiques paritaires définies par les accords nationaux interprofessionnels en matière de formation et d'emploi, en coordination avec les autres acteurs régionaux. Ils établissent, après concertation avec les représentants régionaux des organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national et multiprofessionnel, les listes régionales des formations éligibles au compte personnel de formation (CPF).

16

Décret n° 2014-1055 du 16 septembre 2014 relatif aux missions, à la composition et au fonctionnement du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles

17

CRE : conseil régional de l'emploi

18

CCREFP : comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle

19

Décret n° 2014-966 du 22 août 2014 relatif au Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation

20

Décret n° 2014-1311 du 31 octobre 2014 relatif au Comité paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation

1.2.2. Représentation de nos établissements au sein des nouvelles instances de gouvernance

L'enseignement supérieur est représenté aussi bien au CNEFOP que dans les CREFOPs.

Dans le CNEFOP l'enseignement supérieur est représenté au sein du conseil plénier et du bureau

- Au sein du CNEFOP plénier, l'enseignement supérieur est doublement représenté :
 - ✓ par **le ministre en charge de l'enseignement supérieur** qui fait partie du collège Etat ; un membre de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle le représente.
 - ✓ par **la Conférence des présidents d'université (CPU)** qui est intégrée dans le collège des principaux opérateurs de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelle.
- Au sein du bureau du CNEFOP, la représentation du supérieur est assurée par **le représentant du ministre chargé de l'enseignement supérieur**. Dans la pratique, il s'agit d'un membre de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
 - A noter que des représentants de la CPU et du MENESR sont également présents dans les commissions.

Dans le CREFOP, l'enseignement supérieur a également une double représentation.

- *Dans le conseil plénier siègent :*
 - ✓ **le recteur**²¹, chancelier des universités. A noter que ce dernier peut nommer comme suppléant le délégué académique à la formation initiale et continue (DAFPIC) ou le délégué académique à la formation continue (DAFCO) ou encore le **coordonnateur académique et régional à la formation continue dans l'enseignement supérieur**.
 - ✓ **le représentant du ou des regroupement(s) d'établissements d'enseignement supérieur**.

21

Lorsque la région comporte plusieurs académies, il s'agit des recteurs pour le CREFOP plénier, de l'un des recteurs pour le bureau du CREFOP.

- Dans le bureau :

- ✓ **le recteur**¹⁰, chancelier des universités représente l'enseignement supérieur. Comme pour le conseil plénier, il peut nommer comme suppléant le délégué académique à la formation initiale et continue (DAFPIC) ou le délégué académique à la formation continue (DAFCO) ou encore le **coordonnateur académique et régional à la formation continue dans l'enseignement supérieur**^{22,23}.

A l'inverse, il n'existe aucune représentation de l'enseignement supérieur au sein du COPANEF et des COPAREF, qui sont des instances paritaires.

Points de vigilance :

La pratique montre que la voix du supérieur a du mal à se faire entendre au sein des instances compte tenu de leurs configuration mais aussi au regard du positionnement trop souvent hégémonique du scolaire (DGESCO).

Pour essayer de compenser ces points de fragilité, il semble important de :

- ⇒ s'assurer que les représentants de la CPU et du M(EN)ESR au CNEFOP aient un mandat clair pour porter ensemble la voix du supérieur et qu'ils rendent compte à leurs instances respectives qui, à leur tour, auraient tout intérêt à coordonner leurs efforts
- ⇒ veiller à ce que le représentant du ou des regroupement(s) d'établissement(s) au CREFOP ait un mandat clair et qu'il rende compte aux différents établissements du site
- ⇒ rappeler aux recteurs que, lors des travaux du bureau du CREFOP, ils doivent faire valoir le rôle des établissements d'enseignement supérieur en matière de formation tout au long de la vie étant donné que ceux-ci n'ont pas de représentation directe dans cette instance. Leur rappeler qu'ils peuvent pour cela s'appuyer sur le coordonnateur académique de la formation continue dans le supérieur (cf partie traitant du décret de 85).

1.3 Dispositifs et financements de la formation

La Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 prévoit de nouvelles modalités de prélèvements des fonds dédiés à la formation professionnelle ainsi qu'une réorientation de ces fonds.

Plusieurs dispositifs permettent le financement, partiel ou global, d'actions de formation pour les salariés ou demandeurs d'emploi.

22

Arrêté du 25 novembre 1994 relatif à la coordination des actions de formation continue dans l'enseignement supérieur

23

Note DGESIP A1-1 à l'attention des recteurs et portant sur la coordination des acteurs académiques de la FTLV

1.3.1. Collecte des fonds de la formation professionnelle

En conséquence de la Loi du 24 novembre 2009²⁴, **relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie**, les nouveaux agréments des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) ont été mis en application le 1^{er} janvier 2012²⁵. En conséquence un phénomène de concentration s'est opéré laissant pour aboutir à 48 OPCA agréés :

- ✓ 18 organismes nationaux professionnels,
- ✓ 2 OPCA interprofessionnels et interbranches (Agefos-PME et OPcalia),
- ✓ 28 organismes uniquement gestionnaires du CIF (dont 26 Fongecif (fonds interprofessionnels régionaux) et 2 Agecif)

La loi du 5 mars 2014 a confié de nouvelles missions aux OPCA à compter du 1^{er} janvier 2016 : collecter la contribution unique des employeurs et reverser au FPSPP la contribution qui lui est destinée ainsi que celle qu'il affectera aux Fongecif (si l'OPCA n'est pas aussi OPACIF).

Ils sont agréés pour répartir et/ou gérer les cotisations issues de la contribution unique des employeurs pour financer, selon les accords de branche applicables et leurs règles de prise en charge, le plan de formation (pour les seules entreprises de moins de 300 salariés), le CIF, le CPF, les contrats et périodes de professionnalisation...

Dans les faits les OPCA deviennent des acheteurs de formation.

A noter que le financement des congés individuels de formation (CIF), congés de bilan de compétences et congés de validation des acquis de l'expérience (VAE) est assuré par des organismes qui ont un agrément spécifique : les OPACIF parmi lesquels figurent les Fongecif et quelques organismes de branche (également OPCA) ou d'entreprise.

Les OPCA pourront aussi être habilités comme Organisme Collecteur de la Taxe d'Apprentissage (OCTA) pour collecter et répartir les fonds des entreprises au titre de la taxe d'apprentissage (formation initiale).

La loi prévoit par ailleurs que les OPCA pourront prendre en charge, pendant une durée maximale de 2 ans, les coûts de formation en cas de graves difficultés économiques conjoncturelles, dans le cadre d'un accord de branche.

A noter que la loi prévoit qu'à partir de janvier 2016, les OPCA s'assurent de la qualité des formations qu'ils financent (cf plus loin).

24

Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie

25

Décret n° 2010-1116 du 22 septembre 2010 relatif aux organismes collecteurs paritaires agréés des fonds de la formation professionnelle continue

1.3.2. Dispositifs à destination des salariés

Au regard des prélèvements obligatoires (0,55 % ou 1 % de la masse salariale selon la taille de l'entreprise) la répartition sur les différents dispositifs de financements est la suivante :

Dispositif	< 10 salariés	10 à 49 salariés	50 à 299 salariés	300 salariés et +
CIF	--	0,15%	0,20%	0,20%
Professionalisation	0,15%	0,30%	0,30%	0,40%
Plan	0,40%	0,20%	0,10%	--
CPF	--	0,20%	0,20%	0,20%
FPSP	--	0,15%	0,20%	0,20%
Total	0,55%	1%	1%	1%

On remarquera que dans cette répartition le CPF, "clef de voute" de la réforme, ne correspond qu'à 20 % des financements possibles.

1.3.3. Dispositifs supplémentaires pour les demandeurs d'emploi

Outre le CPF auquel ils ont droit comme l'ensemble des "actifs"²⁶, sous réserve d'avoir accumulé du temps formation, les demandeurs d'emploi peuvent de plus bénéficier de dispositifs proposés par Pôle Emploi et/ou propres aux plans régionaux de formation qui peuvent couvrir des périmètres variés selon les régions.

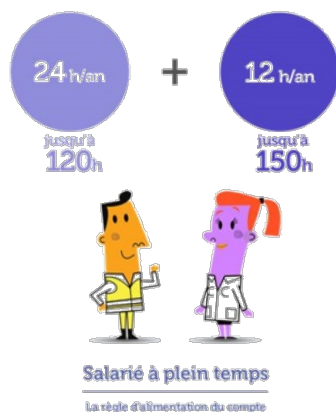
On constate de fait une grande disparité en matière de prise en compte de la formation professionnelle entre les régions :

- ✓ définition des publics cibles
- ✓ nature et financement des dispositifs soutenus
- ✓ définition des secteurs d'activité prioritaires
- ✓ financements par conventions ou appels d'offre
- ✓ ...

1.3.4. Le CPF et plus largement le référencement des formations universitaires

Comme indiqué le CPF ne représente que 20 % des financements de la formation professionnelle.

Par ailleurs, il s'enrichit annuellement par tranche de 24 heures/an pendant les 5 premières années puis par tranches de 12 heures/an pour les 2,5 années suivantes (cf schéma ci-après).



Le CPF vise à financer des formations visant à acquérir des compétences attestées en lien avec les besoins de l'économie.

De fait, 3 types de "formations" sont éligibles au CPF²⁷ (cf tableau ci-après) :

Formations	Eligibilité CPF pour les salariés	Eligibilité CPF pour les demandeurs d'emploi
- Actions d'accompagnement à la VAE	Oui	Oui
- Socle commun des connaissances et des compétences		
- Certifications partielles ou totales inscrites au RNCP, CQP et CQPI	Listes :	Listes :
	CPNE : Oui	CPNE : Non
- Certifications inscrites à l'Inventaire CNCP	COPANEF : Oui	COPANEF : Oui
	COPAREF : Oui	COPAREF : Oui
Formations concourant à l'accès à la qualification des personnes en recherche d'emploi	Non	Oui*
Bilan de compétences	Non	Non
*Attention ces formations doivent être présentes sur une liste COPANEF ou COPAREF		
		Opalia

- ✓ Les formations qui permettent d'acquérir le socle de connaissances et de compétences professionnelles²⁸
- ✓ Les formations qualifiantes **sous réserve de leur inscription sur une liste nationale de la branche professionnelle concernée (CPNE), une liste nationale interprofessionnelle (COPANEF) ou une liste régionale interprofessionnelle (COPAREF)**²⁹. Il faut pour cela que les formations correspondantes soient au préalable :
 - sanctionnées par une **certification enregistrée au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)** ou d'une partie de ces certifications professionnelles identifiée sur les listes (visant à acquérir un "bloc de compétences")
 - sanctionnées par un **Certificat de qualification professionnelle (CQP) de branche ou interbranche (CQPI)**.
 - Les formations sanctionnées par les **certifications inscrites à l'Inventaire de la Commission Nationale des Certifications Professionnelles (CNCP)**
 - des formations concourant à l'accès à la **qualification des personnes à la recherche d'un emploi** et financées par les régions, Pôle emploi et l'AGEFIPH (Art. L6323-6 du Code du travail).
- ✓ L'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE)

La mise en place du CPF en janvier dernier a soulevé un vent de panique dans les établissements du supérieur et ce pour plusieurs raisons :

- ✓ Nos établissements ont soudainement réalisés qu'être "inscrit de droit" au RNCP ne signifiait pas y être "de fait" et qu'une démarche pro-active d'inscription au registre devait être réalisée.
Ceci a entraîné un engorgement de la CNCP et donc un retard important dans l'inscription de nombreux diplômes du supérieur sur les listes d'éligibilité au CPF.
- ✓ Absence des formations du supérieur, à quelques exceptions près, dans les premières listes d'éligibilité établies par le COPANEF et les COPAREF
- ✓ Manque de transparence sur les règles appliquées pour l'inscription sur les listes d'éligibilité les établissements et/ou responsables de formation n'ayant pas été consultés en amont sur l'opportunité de faire ou non inscrire leur formation sur les listes en question
- ✓ Nombreux Refus, injustifié, des financeurs de formation professionnelle de prendre en compte des formations non inscrites au CPF
- ✓ Réactions similaires invoquées pour le refus de versement de la taxe d'apprentissage ou l'inscription et la prise en charge d'apprentis dans des formations non inscrites au CPF
- ✓ ...

Dans les faits, si le CPF peut faire l'objet d'abondements en heures complémentaires qui peuvent être financées par :

- ✓ l'employeur lorsque le titulaire du compte est salarié
- ✓ le titulaire du CPF
- ✓ un OPCA en application d'un accord de branche ou, à défaut, d'un OPCA interprofessionnel
- ✓ un OPACIF chargé de la gestion du congé individuel de formation

28

Décret n° 2015-172 du 13 février 2015 relatif au socle de connaissances et de compétences professionnelles

29

Décret n° 2014-1119 du 2 octobre 2014 relatif aux listes de formations éligibles au titre du compte personnel de formation

- ✓ l'organisme en charge de la gestion du compte personnel de prévention de la pénibilité
- ✓ l'État
- ✓ les régions
- ✓ Pôle emploi
- ✓ l'Agefiph.

Sa mobilisation ne constitue en aucun cas un point d'entrée législatif ou réglementaire pour obtenir le financement d'une formation.

Comme indiqué précédemment, ceci n'est malheureusement pas constaté sur le terrain puisque de nombreux retours de responsables de service universitaire de formation continue indiquent que les financeurs de formation professionnelle mais également de l'alternance (apprentissage et contrat de professionnalisation), exigent une inscription sur les listes CPF (COPANEF, COPAREF, CPNE) et une mobilisation de ce dernier avant toute prise en charge.

Cette attitude qui n'a, on le rappelle, aucun fondement réglementaire a fortement contribué à l'inquiétude de nos services et à une prise en compte excessive, au regard de ce qu'il représente réellement, du dispositif CPF qui est certes une mesure phare de la Loi de 2014 mais qui ne représente, il est important de la rappeler, que 20 % des financements disponibles pour la formation professionnelle.

1.3.5. Validation des Acquis de l'Expérience

Reconnue par le Code du travail en 2002, la validation des acquis de l'expérience (VAE)³⁰ permet de faire reconnaître son expérience notamment professionnelle ou liée à l'exercice de responsabilités syndicales, afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle. Diplômes, titres et certificats sont ainsi accessibles grâce à l'expérience selon d'autres modalités que l'examen.

La VAE est souvent associée à la VAP 85 qui correspond à la validation des études, des expériences professionnelles et personnelles pour accéder à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, donc pour une poursuite d'études, par dispense du diplôme normalement requis³¹.

Toutefois, on observe que malgré un taux de validation totale approchant les 70 % en moyenne, on observe après plus de 10 années de mise en œuvre, que ce dispositif reste encore assez peu mobilisé par les publics potentiels (salariés, demandeurs d'emploi).

En effet, depuis 2005, les demandes de VAE stagnent, voir régressent. Demandes qui par ailleurs sont peu nombreuses au regard du potentiel puisqu'elles se situent aux environs de 4 300/an pour le supérieur (près de 50 000/an sur l'ensemble des certificateurs)^{32,33}.

30

Décret n°2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L. 613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur

31

Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur

32

Note d'information DEPP n° 40, décembre 2014

33

Plusieurs arguments sont avancés pour expliquer le manque d'intérêt de ce dispositif permettant de faire valoir les compétences professionnelles acquises par le biais de l'obtention d'un diplôme ou alors de réduire, souvent de façon significative la durée de formation (VAE partielle) :

- ✓ politiques régionales tendant à favoriser les niveaux de faible qualification
- ✓ déficit de communication constaté notamment lors de la campagne de communication menée en 2012 à l'occasion des 10 ans de la VAE. Campagne qui s'est accompagnée par la mise en place d'un portail dédié³⁴ mais qui n'a cependant pas permis d'infléchir la tendance
- ✓ déficit de "rentabilité" pour les services universitaires
- ✓ accompagnement des candidats insuffisant
- ✓ durée de la procédure jugée trop longue et complexe
- ✓ manque de formation des personnels et des membres des jurys
- ✓ difficulté d'obtenir des financements

En ce qui concerne les facteurs internes aux établissements, il est important de reconnaître que le statut précaire des conseillers en formation professionnelle dans les services universitaires (personnels contractuels pour nombre d'entre eux) génère un turn-over important ce qui nuit à la professionnalisation des acteurs et à la qualité de l'offre de service.

Comme cela a été indiqué, une campagne de communication pour promouvoir la VAE a bien été réalisée en 2012 à l'occasion des 10 ans du dispositif. Toutefois, celle-ci est restée relativement confidentielle et dans tous les cas n'a pas engendré d'augmentation significative en matière de marque d'intérêt et/ou de dépôt de dossiers.

En novembre dernier, dans un souci de déploiement plus large du dispositif, le Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social a publié un décret visant à assouplir l'accès à la VAE pour les personnes ayant bénéficié de CDD (activité salariée, apprentissage) et rappelle la responsabilité du CNEFOP en matière de suivi statistique du parcours des candidats à la validation des acquis de l'expérience³⁵. Les effets de cette mesure sont encore à évaluer.

Cependant, la dérive observée pour l'achat de formations professionnelles s'applique malheureusement également à la prise en charge de la VAE (frais relatifs à la validation, l'accompagnement, congés VAE). En effet, on observe que les financeurs font en quelque sorte un "amalgame" entre CPF et RNCP oubliant que si seules les formations inscrites au RNCP peuvent faire l'objet d'une VAE rien n'oblige à ce que ces formations soient également inscrites sur les listes de formation éligibles au CPF. La Loi de 2014 n'a rien modifié en ce sens.

Données DARES février 2014

34

<http://travail-emploi.gouv.fr/etudes-recherches-statistiques-de,76/statistiques,78/politique-de-l-emploi-et-formation,84/formation-professionnelle,262/la-validation-des-acquis-de-l,2094.html>

35

Décret n° 2014-1354 du 12 novembre 2014 portant diverses mesures relatives à la validation des acquis de l'expérience

1.3.6. Décret qualité

Comme cela avait été annoncé dans la Loi 2014-288, un décret, relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue, a été publié le 1^{er} juillet 2015³⁶.

Ce décret confirme qu'à partir de janvier 2016, les OPCA, les OPACIF, l'Etat, les régions, Pôle emploi, le Fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et l'AGEFIPH devront s'assurer de la qualité des formations qu'ils financent.

Le même décret rappelle le rôle du CNEFOP dans l'amélioration des démarches de certification de la qualité et prévoit que les organismes financeurs de formation doivent mettre à disposition des organismes de formation, des entreprises et du public, des informations relatives aux outils, méthodologies et indicateurs permettant de faciliter l'appréciation de la qualité des formations dispensées.

Les 6 critères qualités retenus sont :

- ✓ l'identification précise des objectifs de la formation et son adaptation au public formé ;
- ✓ l'adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires ;
- ✓ l'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation ;
- ✓ la qualification professionnelle et la formation continue des personnels chargés des formations ;
- ✓ les conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais d'accès et les résultats obtenus ;
- ✓ la prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires.

Avant même que ce décret ne soit publié plusieurs réflexions sur la démarche qualité étaient déjà engagées au sein de plusieurs instances dont la CNCP, les OPCA et le CNEFOP. Sans compter la réflexion menée au sein de la conférence des directeurs de services universitaires de formation continue (associée au GT Labellisation en lien avec la feuille de route FTLV de la DGESIP).

Si les OPCA sont prêts à ne pas être limitants ("sont prêts à ouvrir le capot"³⁷), la démarche poursuivie par le CNEFOP qui se veut être une démarche systémique pourrait au final s'avérer relativement contraignante*.

Quoi qu'il en soit, la multiplication des démarches associée à la diversité des labels qualité déjà existants peut non seulement créer de la confusion au sein même des financeurs mais avant et surtout des contraintes d'ingénierie pédagogique et logistique (ce qui est une bonne chose et ce qui recherché par la Loi) mais également financière (lié au coup du process de labellisation en lui-même plus celui de "l'abonnement") pour les organismes de formations.

Il ne faudrait pas arriver à ce que pour des questions de reconnaissance et de "légitimité" il y ait plusieurs démarches selon que l'on souhaite être reconnu pour le CPF, le RNCP, le CNEFOP ou autre dispositif d'éligibilité ou de financement.

36

Décret n° 2015-790 du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue

37

COMMUNICATION LORS DE LA MATINEE CENTREINFO DU 30 JUIN 2015 PORTANT SUR DECRET QUALITE DES ACTIONS DE FORMATION : PRESTATAIRES, SACHEZ REPONDRE AUX EXIGENCES DES FINANCEURS

* : Je n'ai pas eu l'opportunité me procurer d'informations sur la démarche CNCP

Il est essentiel que le MENESR, dans toutes ses composantes (scolaire ET supérieur), rappelle qu'il est organisme certificateur et insiste sur le fait que la délivrance des diplômes nationaux est associée à une démarche qualité qui prend en compte³⁸ :

- le processus d'accréditation
- l'évaluation par l'HCERES
- l'évaluation des enseignements
- les commissions pédagogiques nationales de DUT (CPN)
- La Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (CEFDG)
- Les évaluations au niveau européen

A cela doit être associée la procédure de qualification des futurs enseignants chercheurs ainsi que la procédure de recrutement au sein des Comités de sélection (COS).

Si la démarche qualité ne devrait pas être difficile à faire reconnaître pour nos diplômes nationaux, la situation sera quelle que peu différente pour les diplômes de type DU ou les formations professionnelles courtes (à la demande). Il faudra alors que les établissements du supérieur adoptent une procédure qualité associée à une certification reconnue.

Cependant, les coûts associés à une certification qualité ne seront pas soutenables pour de nombreux services universitaires de formation continue. Il faudra donc faire valoir le fait que les formations sont construites et dispensées par des enseignants-chercheurs, qui sont eux même passés par des dispositifs de qualification et de concours, travailler au niveau des sites et non des établissements/services.

De plus, dans un souci de lisibilité il paraît important de réduire au maximum le nombre de labels, voire n'en choisir qu'un seul pour les services universitaires (réflexion en cours au sein d'un GT associé à la feuille de route FTLV).

Tout comme le CPF, le contrôle de la qualité des formations proposées dans le cadre de la formation professionnelle est un enjeu de la réforme. Il ne faudrait pas que les établissements du supérieur soient écartés de cette reconnaissance et/ou qu'ils aient à passer par des processus trop contraignants et coûteux.

Points de vigilance :

Le MENESR doit se rapprocher du Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social pour :

- ⇒ dénoncer et remédier aux dérives des financeurs observées sur le terrain et faire en sorte que le CPF ne soit plus un point d'entrée pour le financement de la formation professionnelle, l'attribution de la TA, la prise en charge de l'alternance et la VAE.
- ⇒ voir dans quelle mesure les diplômes nationaux inscrits de droit ne pourraient pas être automatiquement inscrits de fait au registre RNCP (si tant est que la fiche RNCP est conforme aux attentes

Il serait intéressant de repenser une action de communication en faveur de la VAE en impliquant l'ensemble des acteurs : état (les ministères impliqués), régions, syndicats de salariés, organisations patronales.

Nécessité de stabiliser les personnels des services afin de limiter les pertes de compétences et mettre en place une réelle démarche qualité.

Les OPCA et OPACIF devenant de par la Loi acheteurs de formation l'Etat, et plus spécifiquement le MENSER, devrait insister auprès de ces derniers pour faire valoir les processus qualité mis en place pour ce qui est des diplômes nationaux ainsi que la plus-value potentielle en matière d'innovation pour toutes les formations portées par des enseignants-chercheurs.

- ⇒ faire reconnaître le positionnement de l'Etat en tant qu'organisme certificateur
- ⇒ faire valoir les procédures (CNU, accréditation, HCERES...) qui régissent le recrutement des EC, la validation des offres de formation en matière de diplômes nationaux...
- ⇒ Renforcement des échanges entre MENESR (sco et sup) et ARF pour assurer une plus grande lisibilité des offres de formation et de service proposés par les établissements d'enseignements supérieur en matière de formation professionnelle. Démarche qui viendra compléter celle qui peut être menée sur les territoires.

2. Code de l'éducation, Partie législative, Troisième partie, livre VII, titre 1^{er}, chapitre IV : les services communs

Faisant suite à la Loi 2013-660 du 22 juillet 2013³⁹ dite Loi Fioraso, le décret de 1985 relatif aux activités de formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur⁴⁰ a été abrogé par le décret n° 2013-756 du 19 août 2013 puis recodifié au niveau du code de l'éducation afin de permettre aux établissements d'assurer la mission de formation continue telle que définie par l'article L 123-3 du code de l'éducation :

39

LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche

40

[Décret n°85-1118 du 18 octobre 1985 relatif aux activités de formation continue dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre de l'éducation nationale.](#)

"Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

1° **La formation initiale et continue tout au long de la vie ;**

2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ;

3° L'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ;

4° La diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ;

5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

6° La coopération internationale."

Ainsi, l'article L714-1 du code de l'éducation mentionne la possibilité pour les établissements de créer un service commun pour assurer le développement de la formation permanente. A noter que le même article mentionne également la création éventuelle d'un service commun en charge de l'accueil, l'information et l'orientation des étudiants. Cette possibilité de créer ou non un service ad'hoc présente certes une certaine liberté pour les équipes dirigeantes. Toutefois, le contre coup de cette mesure est le manque de légitimité d'une structure dont l'existence peut être remise en cause à tout moment. Avec, comme effet collatéral, la fragilité des personnels rattaché à ce service et donc un risque non négligeable de turn-over avec à chaque fois une perte de compétences.

La partie réglementaire du code de l'éducation stipule dans la section 6 (articles D714-56 à D714-72) les activités de formation continue dans les établissements publics d'enseignement supérieur et les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent s'exercer notamment en prenant en compte les coopérations entre les établissements d'un site.

L'article D714-57 (et indirectement l'article D714-64) suggère que l'activité de formation continue puisse s'appuyer sur une organisation centralisée ou décentralisée allant même jusqu'à impliquer des responsables d'études.

A la lecture de cet article il paraît important de faire la distinction entre responsabilités administratives (suivi des stagiaires), financières (suivi des coûts et des recettes) et responsabilités pédagogiques dont le corps enseignant doit être le garant.

L'article peut paraître ambigu en la matière. Il paraîtrait important de clarifier le fait que l'idée d'une décentralisation des "responsabilités" ne devrait pas s'appliquer aux aspects administratifs et financiers. En effet, cela serait difficilement compatible avec l'idée d'un suivi des coûts complets et des recettes. Sans compter le suivi des stagiaires qui va devenir de plus en plus complexe dans l'avenir si l'on prend en compte la notion de Formation Tout au Long de la Vie (FTLV).

L'importance de s'appuyer sur un service centralisé a par ailleurs été confirmée lors du séminaire du 22 juin 2015 organisé à l'AMUE à l'issue duquel la nécessité de centraliser la gestion administrative et financière des actions de formation continue a clairement été énoncée.

Les articles D714-58 et D 714-59 adressent les moyens humains et financiers devant être attribués à la mise en œuvre des actions de formation continue. Ces articles concernent essentiellement les personnels BIATSS. Ces articles insistent sur le fait que des emplois d'état et/ou des des personnels non fonctionnaires soient gagés/attribués au titre de la formation continue sous réserve

que leur rémunération soit assurée par les ressources générées par l'activité. En d'autres termes, il est demandé à ce que le service de formation continue soit autofinancé (on notera qu'en cas de services décentralisés ce point sera d'autant plus difficile à vérifier).

Cette mesure, si elle se conçoit parfaitement du fait même des publics visés, pourrait s'avérer limitante pour certains établissements qui sont actuellement en peine de développer leur activité en matière de formation continue. Des mesures d'accompagnement en matière d'amorçage seront nécessaires dans certains cas.

Demande pourrait être formulée auprès des établissements pour que ceux-ci consacrent une partie de leur masse salariale au développement de la formation continue. Cependant, leur situation étant très hétérogène sur le territoire national (potentialité de développement, disponibilité du corps enseignant...) imposer les mêmes règles à tous ne paraît pas réaliste.

Une réflexion plus globale menée au niveau d'un site pourrait avoir un impact, si tant est que le site en question ait un périmètre géographique qui permette d'assurer ce qui est, et doit rester, un service de proximité.

Dans un premier temps, à défaut de pouvoir créer des postes supplémentaires, une pérennisation des emplois existants permettrait d'envisager de façon sereine une réelle professionnalisation des acteurs et réduirait la perte de compétences due au turn-over important et constaté des conseillers.

Dans tous les cas, une redistribution des postes en faveur de la formation continue sans injonction de l'état, ce qui en même temps paraît difficile compte tenu de l'autonomie des établissements, sera difficile à mettre en place au regard du poids exercé par la recherche au niveau des établissements. Cela est sans doute moins prégnant au niveau des personnels BIATSS mais cela sera à prendre en considération si l'on impose un redéploiement de poste dans les limites du plafond d'emplois et de la masse salariale.

Les articles D714-60 et D714-61 concernent les incitations financières pour les établissements (versement compensatoire exigé mais mesure uniquement intéressante si le versement compensatoire ne vient pas contrebalancer l'emploi de vacataires pour assurer les charges de FI non remplies par EC), les enseignants et les personnels BIATSS (heures complémentaires, indemnités pour travaux supplémentaires).

En fait, plusieurs dispositifs pourraient être envisagés afin d'encourager et valoriser l'implication du corps enseignant et des personnels BIATSS en matière de développement de la formation continue :



La faisabilité de chacune de ces dispositions est à actuellement à l'étude dans le cadre du travail mené au niveau de la feuille de route pour le développement de la FTLV dans le supérieur par la DGESIP.

L'article D714-62 rappelle que les établissements doivent travailler en coût complet et précisent que, dans le cas de groupes mixtes (FI et FC), la tarification doit être déterminée de telle sorte que les ressources supplémentaires obtenues par conventions de formation professionnelle couvrent les coûts additionnels de structure et de gestion et les coûts pédagogiques dus à des aménagements particuliers d'enseignement, ceci afin de respecter la règle de juste concurrence imposée par le marché⁴¹.

Tout comme pour les questions RH, un travail est actuellement mené au sein de la DGESIP par la Mission Experts Conseils (MEC) concernant le coût des formations avec un focus sur les activités liées à la formation professionnelles continues.

Instruction n° 73-061 du 2 février 1973 du ministre de l'éducation Joseph Fontanet à l'attention des recteurs : "l'Éducation Nationale sera en concurrence avec d'autres organismes de formation qui offrent leurs services aux entreprises. Cette situation lui impose de facturer le coût réel de la formation qu'elle dispense à leurs salariés. Toute autre solution se traduit par une subvention déguisée de l'État et serait contraire à l'esprit et à la lettre de la loi du 16 juillet 1971. À l'occasion de ses interventions sur le marché concurrentiel de la formation continue, l'Éducation Nationale apporte une dimension de service public par l'exigence d'un niveau élevé des formations offertes."

L'article D714-63 fait état de l'obligation d'un budget propre annexé au budget de l'établissement. Ce besoin s'explique par la nécessité de pouvoir tracer les dépenses et financements de la formation continue indépendamment de celles de la formation initiale afin que nos établissements puissent à tout moment prouver qu'ils agissent bien en respect : d'une part des règles de concurrence et d'autre part dans celui du suivi des financements public vs financements privés.

Par ailleurs, ces deux derniers articles renforcent l'idée d'un service unique en charge du suivi administratif et financier des actions de formation continue au sein d'un établissement.

Une réflexion est actuellement en cours concernant la nécessité ou non de revenir sur l'article D714-65. En effet, cet article était plus ou moins utilisé par les établissements, certains ignorants même tout de son existence (!). De plus, l'article R6331-27 du code du travail qui stipulait que "lorsque le montant des versements destinés à l'organisme de formation est supérieur au montant des dépenses de formation effectivement exposées pour les stagiaires, l'excédent des versements est reversé, à l'expiration de la période de validité de la convention, par l'organisme de formation aux employeurs intéressés." a été abrogé le 1^{er} janvier dernier. Seule demeure l'obligation de transparence avec une comptabilité distincte, indispensable dans le cadre d'un secteur concurrentiel.

De ce fait, certains militent pour une mise en conformité entre codes du travail et code de l'éducation et donc pour une modification de cet article pour faire disparaître la possibilité d'accumulation des reliquats de la formation continue sur 3 ans.

Si la nécessité de cohérence entre les 2 codes apparaît comme évidente il n'en reste pas moins vrai que la possibilité d'accumuler les reliquats (dûment identifiés suite à travail sur coûts complets) sur 3 ans pouvait constituer un levier non négligeable non plus pour les individus mais pour les départements, les laboratoires, les UFR, voire les établissements.

Il serait donc dommage de se priver de cet outil quitte à en renforcer les contrôles. Ceci d'autant plus que, sauf erreur, l'article 7 du décret 2008-618 du 27 juin 2008⁴² n'a quant à lui pas été abrogé :

" L'exercice budgétaire correspond à l'année civile.

Les crédits ouverts au titre d'un budget ne créent aucun droit au titre du budget suivant. L'ordonnateur peut toutefois reporter sur l'exercice budgétaire tout ou partie des crédits relatifs aux tranches annuelles non exécutées des programmes pluriannuels d'investissement et des contrats de recherche pluriannuels en cours.

Le montant des reports est porté à la connaissance du conseil d'administration à l'occasion de la première modification budgétaire de l'exercice."

Il pourrait être envisagé de demander une dérogation pour que ce qui s'applique à la recherche s'applique également à la formation continue (ce qui serait en accord avec l'article 8 du même décret).

L'article D714-70 rappelle que les activités de formation professionnelle doivent être coordonnées au niveau académique et régional et qu'un relais auprès des instances en la personne du coordonnateur de la formation continue dans le supérieur⁴³ existe. Le coordonnateur, proposés par

42

Décret n° 2008-618 du 27 juin 2008 relatif au budget et au régime financier des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel bénéficiant des responsabilités et compétences élargies

43

Arrêté du 25 novembre 1994 relatif à la coordination des actions de formation continue dans l'enseignement supérieur

les chefs d'établissements et nommé par le recteur contribue auprès de ce dernier, chancelier des universités, au développement de l'action des établissements d'enseignement supérieur, auxquels le Cnam est associé, en matière de formation permanente. Il pourra être amené à siéger en lieu et place du recteur au sein du CREFOP (cf nouvelles instances de la formation professionnelle).

Les articles D714-71 et D714-72 font référence à la possibilité de créer un service commun à plusieurs EPCSCP. S'il semble important de veiller à la cohérence en matière d'offre de service et/ou de formation dans le cadre de la formation continue au sein d'un site il n'est pas évident pour les raisons déjà débattues que cela doive se faire par le biais d'un service commun. Une sollicitation renforcée du coordonnateur académique et/régional pourrait très certainement permettre de répondre à cette problématique. Encore faudrait-il que les chefs d'établissements lui accordent la légitimité qui lui est due.

Points de vigilance :

⇒ Article L714-1 : il faudrait modifier cet article en indiquant que les établissements doivent créer un service. Ceci permettrait d'être en capacité de professionnaliser les acteurs et ne pas être fragilisé par des changements de gouvernance ou de périmètre des établissements. Il n'est pas possible de travailler dans la durée sans un minimum de stabilité et de légitimité.

⇒ Article D714-57 : nécessité de préciser la notion de "responsabilité" et de faire la part des choses entre responsabilité pédagogique et responsabilités administratives et financières.

⇒ Articles D714-58 et D 714-59 : favoriser la pérennisation des postes déjà existants. Attention à ne pas mettre les établissements en difficulté en imposant une redistribution des emplois en faveur de la formation continue dans un contexte de masse salariale et plafond d'emplois constants. Envisager des moyens d'amorçage.

⇒ Nécessité de créer les conditions pour permettre le suivi administratif et financier des actions de formation continue (articles D714-58, -59, -60, -61, -63, -64) : origine des recettes, nature des dépenses, budget séparé, suivi des stagiaires... Obligations qui militent en faveur d'un service commun centralisé avec du personnel correctement formé.

⇒ L'opportunité de cumuler les reliquats de la formation continue sur 3 ans tout en veillant à la cohérence avec le droit du travail doit être examinée avec attention et sans précipitation.

⇒ Rappeler l'importance du coordonnateur académique et/ou régional auprès du recteur et le cas échéant, en remplacement de ce dernier, au sein du CREFOP.