



Documents de travail du Département des Affaires
économiques de l'OCDE No. 1260

La formation professionnelle au service de l'amélioration des compétences en France

Nicola Brandt

<https://dx.doi.org/10.1787/5jrw21kcn8vc-fr>

DÉPARTEMENT DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES

Annule & remplace le même document du 17 août 2015

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SERVICE DE L'AMÉLIORATION DES
COMPÉTENCES EN FRANCE

DÉPARTEMENT DES AFFAIRES ÉCONOMIQUES DOCUMENTS DE TRAVAIL No. 1260

Par Nicola Brandt

Les documents de l'OCDE ne doivent pas être présentés comme exprimant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays membres. Les opinions exprimées et les arguments employés sont ceux des auteur(s).

Accord pour publication donné par Robert Ford, Directeur adjoint, Branche Études Pays, Département des Affaires économiques.

Document disponible uniquement en fichier pdf.

Les Documents de travail du Département des Affaires économiques sont disponibles à
www.oecd.org/eco/documentsdetravail

JT03380874

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Les documents de travail de l'OCDE ne doivent pas être présentés comme exprimant les vues officielles de l'OCDE ou de ses pays membres. Les opinions exprimées et les arguments employés sont ceux des auteurs.

Les documents de travail exposent des résultats préliminaires ou des travaux de recherche en cours menés par l'auteur/les auteurs et sont publiés pour stimuler le débat sur un large éventail de questions sur lesquelles l'OCDE travaille.

Les commentaires sur les documents de travail sont les bienvenus et peuvent être adressés au Département des Affaires économiques, OCDE, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France ou à l'adresse mél. suivante : eco.contact@oecd.org.

Les Documents de travail du Département des Affaires économiques sont disponibles à www.oecd.org/eco/documentsdetravail.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

© OCDE (2015)

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org.

RÉSUMÉ/ABSTRACT

La Formation Professionnelle au Service de l'Amélioration des Compétences en France

La France consacre d'importants moyens à la formation professionnelle des jeunes et, surtout, des adultes, mais le système est trop complexe et ses résultats sont insuffisants. Les compétences de base en calcul et en compréhension de l'écrit de nombreux adultes restent faibles en France par comparaison avec d'autres pays, ce qui a des répercussions négatives sur les perspectives d'emploi, les salaires et le bien-être. Il est difficile pour ceux qui en ont le plus besoin, dont beaucoup sont issus de milieux socioéconomiques défavorisés, d'accéder à une formation de base. L'enseignement professionnel secondaire et l'apprentissage continuent de pâtir d'une mauvaise image auprès des familles, en dépit des bons résultats enregistrés par l'apprentissage. Le nombre de contrats d'apprentissage augmente régulièrement, mais cette progression concerne principalement les élèves qui préparent un diplôme de l'enseignement supérieur ou, au moins, du deuxième cycle du secondaire au moins (baccalauréat) ce qui tient toutefois entièrement aux élèves qui poursuivent des études supérieures. Les diplômés des formations professionnelles dans le secondaire n'enregistrent pas de bons résultats sur le marché du travail et la qualité de ces formations doit être améliorée. Pour ce faire, il faut attirer des enseignants et des tuteurs en entreprise plus qualifiés, afin qu'ils puissent établir des liens plus étroits entre expérience pratique et concepts théoriques. Le financement du système de formation professionnelle des adultes repose sur des mécanismes de collecte qui demeurent complexes en dépit des réformes majeures menées récemment. Pour procéder à de nouveaux changements, il faudra faire face à des intérêts profondément enracinés, même si la contribution à la formation professionnelle n'est désormais plus utilisée pour financer les organisations patronales et les syndicats. L'objectif est d'orienter davantage le financement de la formation vers les travailleurs les moins qualifiés dans les petites entreprises et vers les chômeurs, ce qui pourrait être réalisé plus facilement en modifiant la base de financement afin qu'elle repose moins sur les prélèvements imposés aux entreprises et plus sur les incitations fiscales et les subventions directes. Il faut aussi parvenir à une meilleure adéquation entre les responsabilités relatives à la formation des adultes et le contrôle correspondant sur les fonds. Les travailleurs bénéficieront désormais de comptes personnels de formation leur permettant de cumuler des droits à hauteur de 150 heures de formation. Toutefois, compte tenu de l'offre pléthorique de prestataires et de contenus, il convient de redoubler d'efforts pour élaborer des systèmes efficaces d'orientation, d'évaluation et de certification, afin de veiller à ce que la formation choisie soit adaptée aux besoins et de qualité suffisante.

Ce Document de travail se rapporte à l'Étude économique de l'OCDE de la France 2015 (www.oecd.org/fr/eco/etudes/etude-economique-france.htm).

Classification JEL : H52, I21, I24

Mots clefs : Formation professionnelle, apprentissage, système d'orientation, contrôle de qualité

Vocational training and adult learning for better skills in France

France devotes a great deal of resources to vocational training for youths and especially adults, but the system is unduly complex and yields rather poor returns. The basic literacy and numeracy skills of many French adults remain weak in international comparison, with harmful effects on employment opportunities, wages and well-being. Access to basic skills training is poor for those who need it most, many of whom come from disadvantaged socio-economic backgrounds. Secondary vocational education and apprenticeship training still suffer from a serious image problem in the minds of French families, even though the latter have a good track record. The government has succeeded in ensuring that the number of apprenticeships is growing, but that is mostly due to those studying at the tertiary level or at least for a higher secondary diploma. The labour market outcomes of those with only shorter vocational qualifications are not good, and quality in that stream needs to improve. To do so better teachers and workplace trainers need to be attracted to the field, especially individuals who can better link practical experience and theoretical concepts. The financing of the adult training system involves complex collection mechanisms even following a major recent overhaul. Making further changes will have to confront entrenched interests, even if the use of the training levy to finance business groups and unions has now ended. The goal is to direct more training funds to workers in small firms who have the weakest skills as well as to jobseekers, but this might be more easily achieved by shifting the funding base from a levy on employers to fiscal incentives or direct subsidies. There remains a need to align responsibilities for adult training with corresponding control over funds. Workers are henceforth to be given personal training accounts in which they can accumulate rights to up to 150 hours of training. But the enormous number of providers and courses on offer calls for greater efforts to develop good guidance, evaluation and certification systems to ensure the training finally chosen is appropriate and of sufficiently high quality.

This Working Paper relates to the 2015 OECD Economic Survey of France (www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-france.htm).

JEL classification codes: H52, I21, I24

Keywords: Vocational training, adult learning, apprenticeships, guidance systems, quality control

TABLE DES MATIÈRES

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SERVICE DE L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN FRANCE	7
En France, de nombreux adultes ont des compétences insuffisantes	7
Évaluer les retombées positives de la formation professionnelle.....	10
Formation professionnelle initiale.....	11
Résultats de l'enseignement professionnel dans le secondaire.....	11
Renforcer la qualité et l'attractivité de l'enseignement professionnel secondaire.....	15
Accès à la formation continue.....	17
Accès à la formation professionnelle et obstacles	17
Possibilités pour les adultes d'améliorer leurs compétences élémentaires	20
Possibilités pour les adultes d'obtenir des diplômes de niveau supérieur	23
Financement et gouvernance de la formation professionnelle	25
Un financement obligatoire et un mécanisme de collecte compliqué.....	25
La base d'imposition devrait être revue.....	27
Une répartition du travail entre de nombreux partenaires qui est en inadéquation avec le contrôle des fonds	30
Il est nécessaire de simplifier le paysage complexe de la formation professionnelle et d'en améliorer les services d'orientation	32
Améliorer l'information et le contrôle de la qualité des prestataires.....	35
BIBLIOGRAPHIE.....	37

Tableaux

1. Devenir professionnel selon le niveau d'études.....	14
--	----

Figures

1. Taux de chômage et salaires relatifs des adultes hautement qualifiés et des adultes peu qualifiés	7
2. Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences du PIAAC en numératie et en littératie.....	8
3. Scores moyens en compréhension de l'écrit au PIAAC, par classe d'âge.....	9
4. Écarts entre les scores moyens au PIAAC : adultes diplômés du supérieur et adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire.....	9
5. Nombre d'apprentis en fin d'année, par niveau d'études.....	12
6. Répartition des élèves du deuxième cycle du secondaire, par filière, 2012	13
7. Chômage des jeunes dans les pays de l'OCDE	14
8. Taux d'inscription immédiate des diplômés de 2012 dans l'enseignement supérieur, en %	15
9. Diplômes obtenus par le biais de la formation continue	18
10. Taux de participation à la formation tout au long de la vie, 2013	19
11. Taux de chômage relatif des diplômés du premier cycle du secondaire, par rapport à celui des diplômés du supérieur, 2012	19

12. Niveau de compétence à l'écrit et résultats d'ordre social	21
13. Pourcentage d'adultes ayant participé à des activités de formation	22
14. Nombre de diplômes, titres et certificats décernés par la VAE	24
15. Structure de la dépense nationale de formation professionnelle, par financeur final	25
16. Taux de syndicalisation dans les pays de l'OCDE	27
17. Pourcentage d'étudiants à temps partiel dans l'enseignement supérieur, 2012	33
18. Taux mensuel d'accès à la formation pour les salariés du secteur privé entre 1998 et 2003	33

Encadrés

Encadré 1. La formation professionnelle initiale en France	12
Encadré 2. Programmes de préparation au marché du travail en Languedoc Roussillon	16
Encadré 3. La formation professionnelle continue	17
Encadré 4. La formation professionnelle en France : les principales mesures	28
Recommandations pour améliorer la formation professionnelle	36

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SERVICE DE L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES EN FRANCE

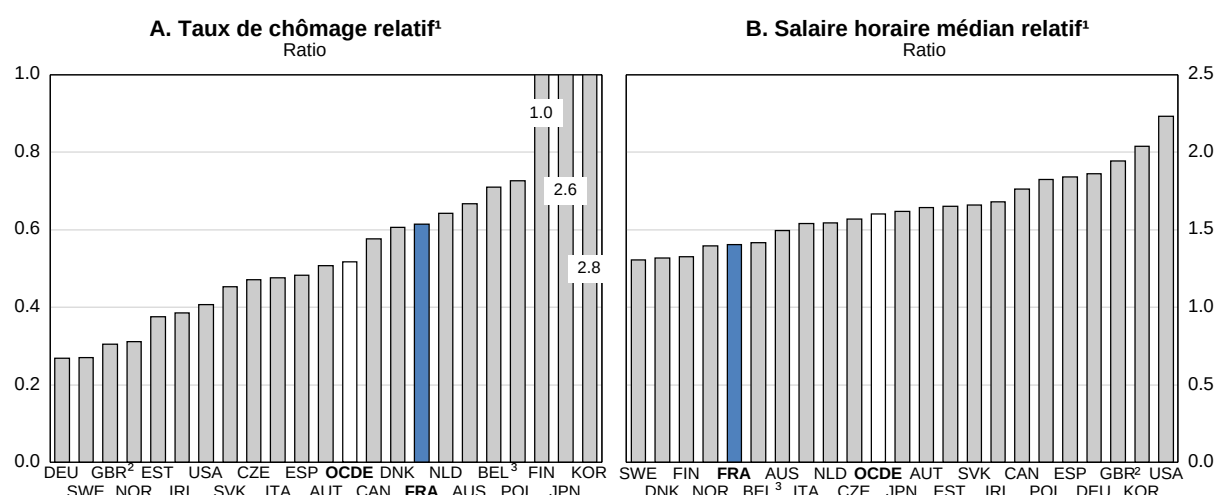
Par Nicola Brandt¹

En France, de nombreux adultes ont des compétences insuffisantes

Pour améliorer le niveau de vie de la population, la France doit renforcer l'efficacité de la formation et veiller à ce que chacun puisse y accéder. Selon une récente enquête menée par l'OCDE sur les compétences des adultes en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en informatique (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes – PIAAC) dans les pays de l'OCDE, des scores plus élevés en mathématiques et à l'écrit sont associés à un risque de chômage sensiblement inférieur et à de meilleurs revenus (graphique 1). Plus les scores moyens en mathématiques et en compréhension de l'écrit sont élevés et plus la part des personnes obtenant les résultats très élevés est importante, plus la croissance économique du pays est soutenue (Hanushek et Woessmann, 2008). Les recherches donnent également à penser que la répartition des compétences joue un rôle déterminant dans les inégalités de revenus (Nickell, 2004). C'est pourquoi un meilleur accès à la formation pour les personnes peu qualifiées contribue à lutter contre les inégalités.

Graphique 1. Taux de chômage et salaires relatifs des adultes très qualifiés par rapport aux peu qualifiés

Adultes âgés de 16 à 65 ans



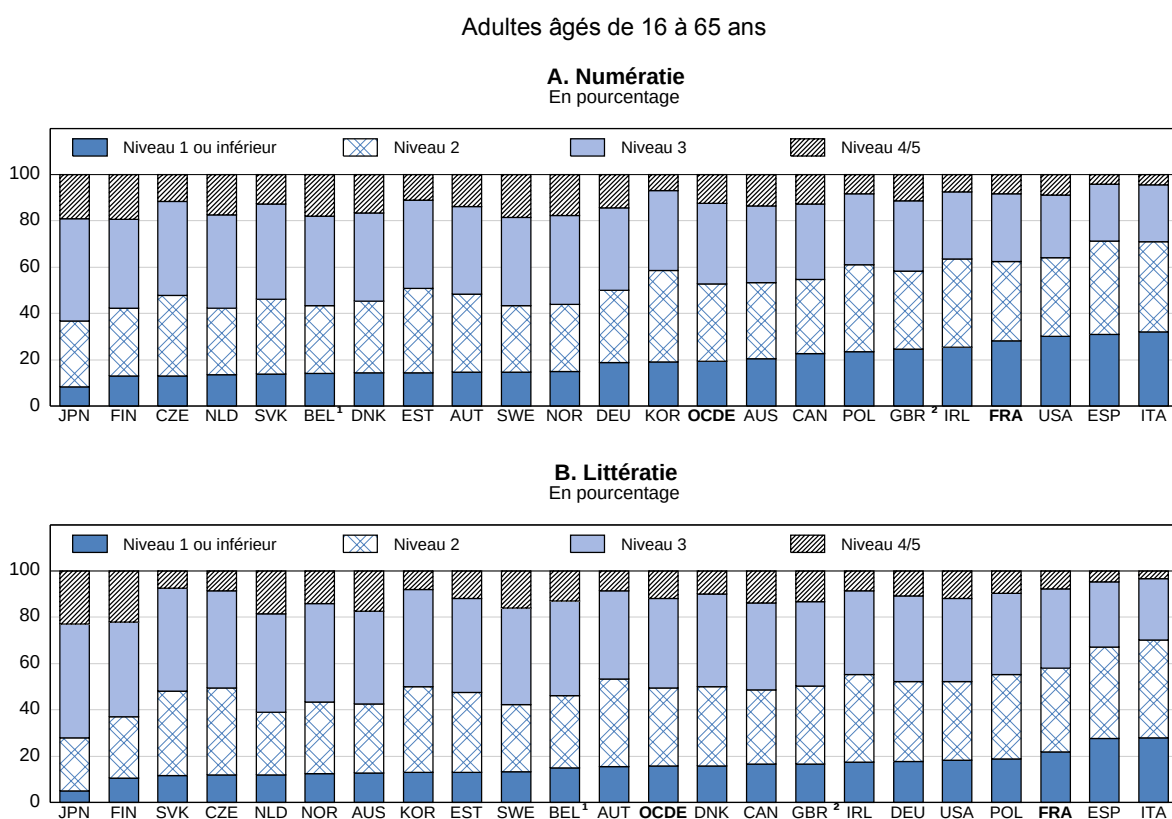
1. Les panneaux A et B montrent les ratios du taux de chômage et du salaire horaire médian des adultes ayant de bonnes compétences en littératie selon les résultats de l'enquête PIAAC (niveaux 4 ou 5) par rapport aux mêmes indicateurs pour les adultes ayant des compétences faibles selon cette enquête (niveau 1 ou inférieur).
2. Angleterre et Irlande du Nord uniquement.
3. Les données ne couvrent que les Flandres.

Source : OCDE, Base de données des Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013.

1. Nicola Brandt est économiste principale au sein du département des affaires économiques de l'OCDE (courriel: nicola.brandt@oecd.org). Ce document a été initialement préparé pour l'Étude économique de la France 2015 sous l'autorité du Comité d'examen des situations économiques et des problèmes de développement (EDRC). L'auteur tient à remercier de nombreux collègues pour leurs commentaires, notamment Peter Jarrett, Antoine Goujard, Robert Ford, Alvaro Pereira, Pauline Musset, Eric Charbonnier, Stéphane Carcillo et Marc Ferracci. Le rapport a aussi bénéficié des commentaires des experts du gouvernement français. L'aide statistique de Patrizio Sicari était excellente ainsi que son travail sur la formation des demandeurs d'emploi qui a contribué à cet article. L'auteur remercie également Mee-Lan Frank et Krystel Rakotoarisoa pour l'édition.

Au vu des résultats de la récente enquête de l'OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC), des mesures s'imposent en France. La proportion d'adultes qui se classeraient dans le haut de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques (soit au niveau 4 ou 5) serait relativement faible, tandis que la proportion d'adultes qui se classeraient dans le bas de l'échelle de compétences (soit au niveau 1 ou en dessous), c'est-à-dire qui ne sont en mesure de comprendre que des textes simples ou de résoudre que des problèmes peu complexes, serait plus élevée en France que dans la plupart des pays de l'OCDE (graphique 2). Les plus de 35 ans affichent des scores moyens particulièrement faibles, tandis que ceux obtenus par les personnes plus jeunes se rapprochent un peu plus de la moyenne de l'OCDE (graphique 3). Ce phénomène s'explique probablement par une amélioration massive du niveau d'instruction, puisque 40 % environ de la classe d'âge 55-65 ans en France n'est pas diplômée du deuxième cycle du secondaire, contre 14 % seulement pour la classe d'âge 25-34 ans.

Graphique 2. **Pourcentage d'adultes à chaque niveau de compétences du PIAAC en numératie et en littératie**



1. Les données ne couvrent que les Flandres.

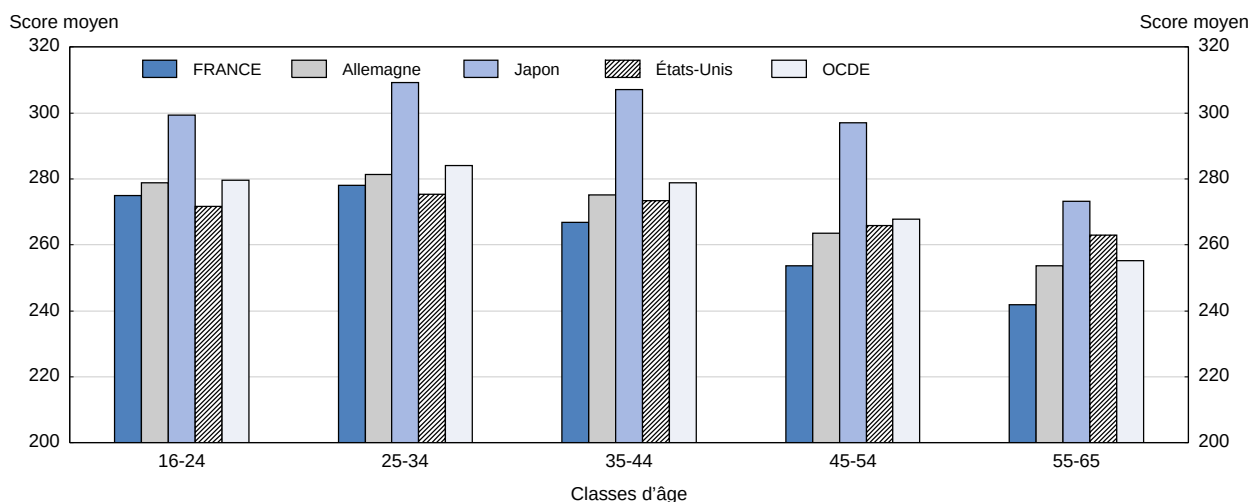
2. Angleterre et Irlande du Nord uniquement.

Source : OCDE, Base de données des Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013.

Ces résultats donnent à penser qu'il faut faire beaucoup plus pour aider les adultes à compléter leur formation initiale au moyen d'une formation professionnelle de qualité. L'écart entre les scores moyens des adultes diplômés de l'enseignement supérieur et ceux qui n'ont pas achevé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est plus important en France que dans la plupart des autres pays (graphique 4). Il faut donc améliorer la qualité de l'enseignement de base et offrir aux adultes un éventail plus large de possibilités de relever leur niveau de formation ou de perfectionner autrement leurs compétences. On observe aussi en France une forte corrélation entre le milieu socioéconomique et les résultats des adultes aux évaluations, comme cela a été observé pour les élèves de 15 ans évalués dans le cadre du PISA

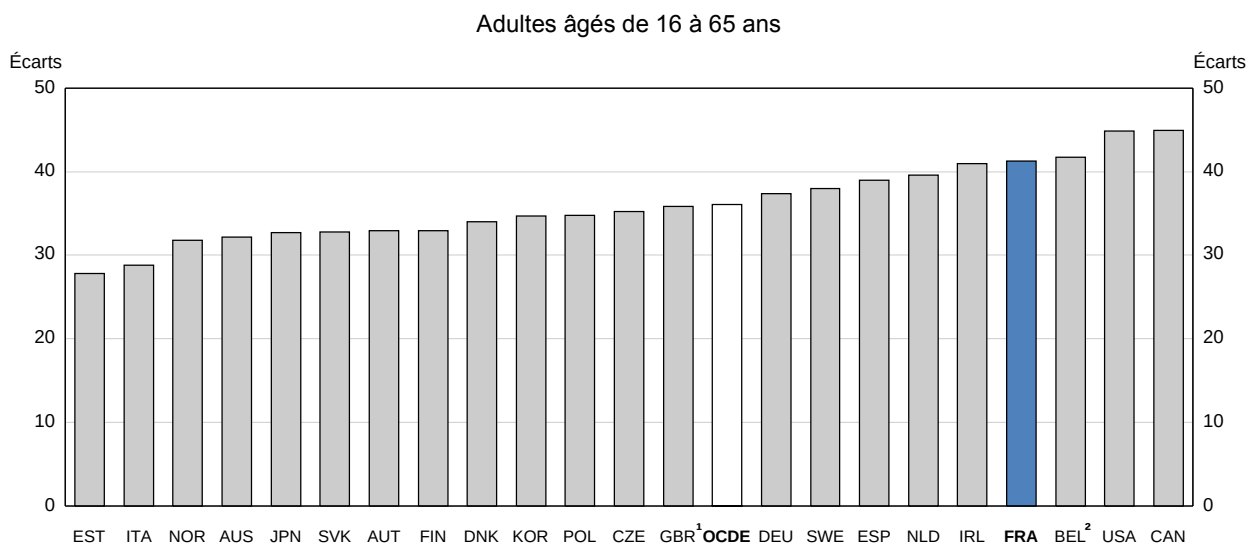
(Programme international pour le suivi des acquis des élèves). C'est pour cette raison que des mesures doivent être prises pour renforcer l'égalité d'accès à une formation de qualité. Dans le secondaire, c'est vers la filière professionnelle que s'orientent les élèves les moins performants, qui se heurtent ensuite à des difficultés pour trouver un emploi ou pour poursuivre leurs études. Le présent chapitre accorde une attention particulière aux établissements d'enseignement professionnel, ainsi qu'à la formation professionnelle continue et à l'enseignement des compétences de base aux adultes.

Graphique 3. **Scores moyens en compréhension de l'écrit au PIAAC, par classe d'âge**



Source : OCDE, Base de données des Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013.

Graphique 4. **Écarts entre les scores moyens au PIAAC : adultes diplômés du supérieur et adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire**



1. Angleterre et Irlande du Nord uniquement.

2. Les données ne couvrent que les Flandres.

Source : OCDE, Base de données des Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013.

Évaluer les retombées positives de la formation professionnelle

De nombreuses études donnent à penser que la formation professionnelle continue a des répercussions positives sur les salaires, mais il est difficile d'en déterminer précisément l'ampleur. Selon les recherches menées par Brunello (2007) et Leuven (2004), les résultats varient considérablement en fonction du pays examiné, des méthodes d'estimation utilisées et de la définition retenue pour la formation. Dans une méta-analyse récente, Haelermans et Borghans (2012) estiment l'effet moyen de la formation en cours d'emploi sur le salaire à 2.6 %, mais les résultats sont très variables. Les effets sur les salaires sont généralement plus limités lorsque les méthodes d'estimation tiennent compte du fait que les caractéristiques non observées des participants à la formation, comme la motivation ou l'intelligence, pourraient expliquer l'évolution des salaires plutôt que la formation. Toutefois, même dans ce cas, la fourchette de résultats est comprise entre des effets non significatifs (Goux et Maurin, 2000, pour la France) ou très limités (Leuven et Osterbeck, 2008, pour les Pays-Bas) et un effet positif de 5 % environ ou plus pour les formations formelles qui débouchent sur des diplômes de niveau moyen à élevé (Blundell et al., 1999). Ces résultats hétérogènes tiennent probablement à une variation non observée de la qualité, du financement et de la durée des formations. Des données beaucoup plus détaillées seraient nécessaires pour déterminer avec plus de certitude l'effet de la formation sur le salaire et pour recenser les caractéristiques indispensables à des mesures efficaces en matière de formation.

Il apparaît toutefois que la formation a bien des effets positifs sur l'emploi. Pour la France, Chéron et al. (2010) considèrent que la formation réduit la probabilité de changer d'employeur ou d'être au chômage, tout en augmentant le salaire. Selon Blasco et al. (2012), plus une personne a passé du temps à se former au cours de l'année écoulée, plus elle a de chances d'occuper un emploi. Les analyses de l'OCDE (2004) et de Bassanini (2006), fondées sur des données du Panel communautaire des ménages, mettent en évidence un effet non significatif de la formation sur le salaire des travailleurs plus âgés ou peu qualifiés. Néanmoins, pour l'ensemble des catégories de travailleurs, la formation a des retombées positives sur le sentiment de sécurité de l'emploi, ainsi que sur la probabilité d'être actif, de trouver un emploi permanent ou de retrouver un emploi après un licenciement. Selon ces analyses, la formation diminue le risque de chômage et de perte de revenu qui en découle. Si l'on tient compte de ces éléments, les effets de la formation sur le revenu peuvent être moins ambigus que ne le laissent penser les enquêtes qui portent uniquement sur les travailleurs qui occupent un emploi.

Pour une grande partie, le rendement de la formation semble bénéficier aux employeurs. Des études montrent que la formation a des effets positifs souvent plus marqués sur la productivité que sur les salaires (Bartel, 1994 ; Zwick, 2005), ce qui laisse à penser que la formation accroît la rentabilité (Ballot et al., 2006 ; Dearden et al., 2006 ; Conti, 2005). En fait, le tableau dressé par Hansson (2008) suggère que ce sont les employeurs qui tirent le plus profit du rendement de la formation. Lê (2013) confirme cette hypothèse en s'appuyant sur les données relatives à la France. En tenant compte du coût de la formation, Almeida et Carneiro (2006) concluent que le rendement privé de la formation est positif.

Par ailleurs, il est probable que la formation génère des externalités positives, ce qui justifierait l'intervention des pouvoirs publics pour éviter tout sous-investissement. Certaines compétences acquises au cours de la formation peuvent être d'ordre général plutôt que propres à une entreprise en particulier. Ainsi, si le salarié quitte l'entreprise, son nouvel employeur peut en bénéficier, ce qui dissuade certains employeurs d'investir dans la formation. Si les études montrent souvent que la formation diminue la probabilité de changer d'employeur, les effets estimés de la formation sur les salaires tendent à être plus élevés pour les travailleurs qui changent d'emploi (Hansson, 2008), et il a été démontré que la formation financée par les précédents employeurs améliore la productivité et la rentabilité (Bishop, 1994). En outre, la formation d'une personne peut avoir des effets externes sur les compétences de ses collègues. Bien qu'ils soient difficiles à quantifier, des données relatives à la construction navale pendant la guerre montrent que ces retombées ont fortement contribué aux gains de productivité à cette époque (Thornton et

Thompson, 2001). Enfin, la formation des adultes et la formation des travailleurs peu qualifiés et des chômeurs, en particulier, devraient déboucher sur des avantages considérables pour la société dans son ensemble, dans la mesure où il a été démontré que l'amélioration des compétences de base à l'écrit et en mathématiques s'accompagne d'une plus forte probabilité d'occuper un emploi à temps plein, de percevoir des revenus plus élevés, d'être en bonne santé, d'avoir davantage confiance en soi et d'être plus activement engagé dans des activités sociales et politiques (Bynner et Parsons, 2006). Dans ces conditions, la formation pourrait contribuer à maîtriser les dépenses publiques associées au chômage et aux problèmes de santé, tout en améliorant la cohésion sociale.

Il ressort globalement des travaux de recherche qu'il est utile d'investir dans la formation. Néanmoins, des données plus détaillées sont nécessaires pour mieux comprendre l'efficacité des différentes mesures en faveur de la formation. Étant donné que la France consacre des sommes importantes à la formation professionnelle initiale et continue (1.5 % du PIB environ chaque année, voire plus si l'on tient compte de la formation professionnelle sous statut scolaire), il semble utile d'évaluer minutieusement les mesures relatives à la formation. Pourtant, aucun suivi systématique des travailleurs ayant suivi une formation n'a été mis en place (Cour des comptes, 2008), et rares sont les données longitudinales qui permettraient d'évaluer correctement l'évolution de la situation au regard de l'emploi, des salaires et de la productivité après la formation (CNEFP, 2012). Il est cependant prévu de recueillir des données de meilleure qualité et d'évaluer certaines mesures de formation spécifiques en contrôlant l'évolution professionnelle et salariale des personnes ayant suivi des formations, ainsi que leur bien-être et les résultats économiques de leur entreprise. Les autorités régionales, chargées de la mise en œuvre de nombreuses mesures en faveur de la formation, devraient pour ce faire transmettre des données normalisées à l'office statistique national ou au ministère de l'Emploi. Pôle emploi, le service public de l'emploi, prévoit de lancer un suivi systématique de la situation au regard de l'emploi des personnes ayant suivi une formation sur une période maximum de 9 mois et de procéder à des évaluations plus détaillées quant aux caractéristiques des mesures de formation, deux initiatives qu'il convient de saluer.

Des données de meilleure qualité contribueraient à étayer des évaluations indépendantes des mesures en faveur de la formation, qui pourraient être réalisées par un organisme public ou des universités. En France, plusieurs institutions procèdent à des évaluations, mais certaines pâtissent non seulement de l'insuffisance des données mais aussi d'un possible manque d'indépendance. Le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) et le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), qui finance les formations proposées aux personnes peu qualifiées, réalisent et commandent tous deux des évaluations, principalement axées sur les pratiques et l'accès aux formations et la satisfaction des participants, moins sur les effets de la formation sur les salaires et les perspectives d'emploi. Par ailleurs, ces organismes sont gérés par les partenaires sociaux, qui sont très impliqués dans le financement, l'intermédiation et la fourniture de la formation professionnelle. Il pourrait être utile de s'inspirer du Danemark, qui a créé un organisme indépendant en charge de l'évaluation de l'ensemble du système éducatif, formation professionnelle comprise. Une autre solution consisterait à mettre des données de meilleure qualité à la disposition de chercheurs indépendants.

Formation professionnelle initiale

Résultats de l'enseignement professionnel dans le secondaire

Dans le secondaire (encadré 1), l'enseignement professionnel pâtit d'une mauvaise image. Les élèves les moins performants sont orientés vers la filière professionnelle, tandis que les élèves qui ont de meilleurs résultats privilégient la filière générale ou technologique. Les élèves des filières professionnelles sont souvent issus d'un milieu socioéconomique modeste et 80 % d'entre eux accusent au moins une année de retard à l'âge de 12 ans (Monteil, 2014). C'est probablement cette situation qui est en partie à l'origine des difficultés rencontrées pour mobiliser les employeurs en faveur de l'apprentissage, en dépit de nombreuses

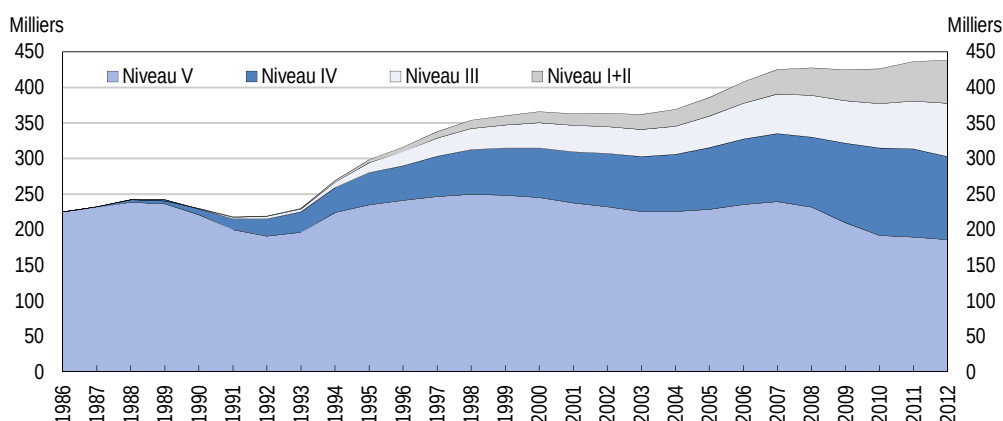
subventions. Le nombre de contrats d'apprentissage a augmenté ces dernières années, mais cette progression concerne principalement les élèves qui préparent un diplôme supérieur ou du deuxième cycle du secondaire au moins (baccalauréat) (graphique 5), les élèves qui visent un diplôme inférieur au baccalauréat, comme le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou le BEP (brevet d'études professionnelles), en ayant beaucoup moins bénéficié. En 2012, 75 % des jeunes embauchés dans le cadre d'un contrat de professionnalisation, également ouvert aux travailleurs plus âgés et aux demandeurs d'emploi, étaient diplômés du deuxième cycle du secondaire au moins (DARES, 2014a).

Encadré 1. La formation professionnelle initiale en France

Dans l'éducation secondaire, les élèves peuvent choisir entre une filière générale (lycée général ou technologique) et une filière professionnelle. Cette dernière peut être sous statut scolaire (lycée professionnel) ou sous statut d'apprenti, ce qui conjugue périodes de formation en entreprise et dans un centre de formation d'apprentis (CFA). Tandis que les lycées professionnels sont financés et gérés par l'État, les CFA sont financés par une taxe d'apprentissage sur la masse salariale. Ils sont pour la plupart gérés par les Chambres de commerce et d'industrie et les chambres des métiers et de l'artisanat.

Une réforme de 2009 vise à mieux aligner la voie professionnelle avec les autres options d'éducation du deuxième cycle du secondaire. Elle permet d'obtenir le baccalauréat professionnel en trois ans après la fin du collège en passant un diplôme de niveau intermédiaire (CAP ou BEP). Des passerelles sont également mises en place entre l'apprentissage et la filière scolaire, entre la voie professionnelle et la voie générale, ainsi qu'un accompagnement personnalisé des élèves et de nouveaux programmes en enseignement général.

Graphique 5. Nombre d'apprentis en fin d'année par niveau d'études¹



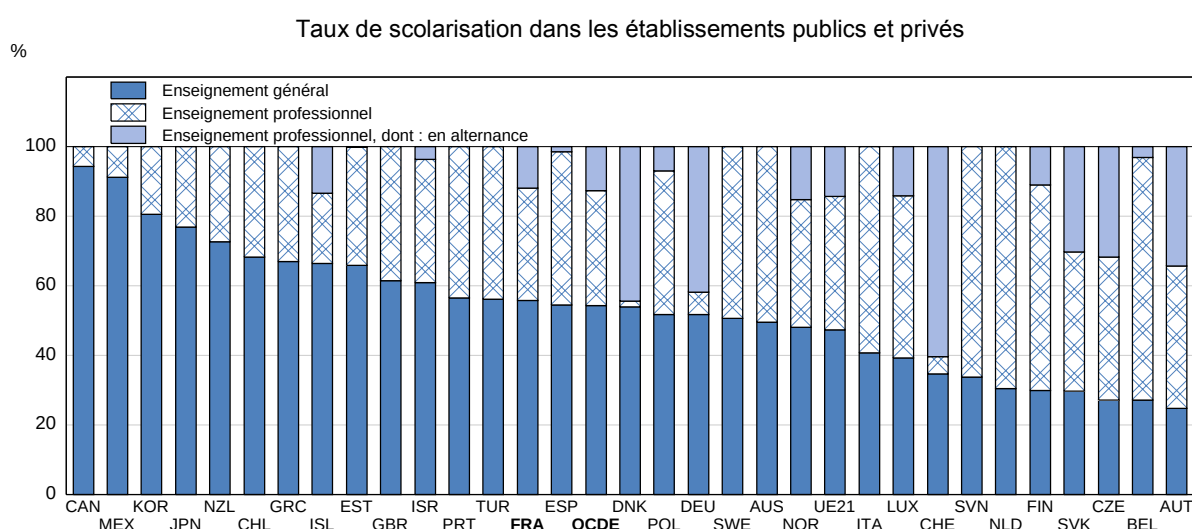
1. Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), brevet d'études professionnelles (BEP) et mention complémentaire (MC) pour le niveau V (cycle inférieur du secondaire supérieur, CITE 3C) ; brevet professionnel (BP), baccalauréat professionnel (Bac pro) et mention complémentaire (MC) pour le niveau IV (deuxième cycle du secondaire, CITE 3) ; brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire de technologie (DUT) pour le niveau III (programmes professionnels de l'enseignement supérieur, CITE 5B) ; licence et maîtrise pour le niveau II (enseignement supérieur, CITE 5A) ; diplôme d'ingénieur, diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) et master pour le niveau I (diplômes supérieurs, CITE 5A/6).

Source : Ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

Les contrats d'apprentissage en alternance offrent de meilleures perspectives d'emploi que la formation professionnelle sous statut scolaire, mais il est difficile d'y accéder. L'apprentissage, qui conjugue formation en entreprise et formation dans un centre de formation d'apprentis (CFA), n'accueille qu'un tiers environ des élèves de la filière professionnelle (graphique 6). Pourtant, le taux d'emploi des apprentis est largement supérieur, de 15 points de pourcentage environ au niveau du baccalauréat selon Besson (2008a) et de près de 30 point de pourcentage pour les diplômés des programmes professionnels de cycle plus court en dessous de ce niveau (CAP ou BEP ; Cour des comptes, 2008). Sur la période

2001-2007, plus de 50 % des apprentis ont été embauchés en contrat à durée indéterminée, contre 30 % environ des diplômés des lycées professionnels (Besson, 2008a). L'avantage dont bénéficient les apprentis est durable. Dans une étude qui examine tous les niveaux d'enseignement, sans se limiter au secondaire, Abriac et al. (2009) montrent que, trois ans après l'obtention de leur diplôme, et à caractéristiques égales, les anciens apprentis ont 6.5 % de chances de plus que les diplômés des filières qui ne sont pas fondées sur l'alternance d'occuper un emploi salarié, tandis que leur salaire est supérieur de 3 %. Il semble que les entreprises apprécient l'expérience pratique acquise par les apprentis, qui, puisqu'ils passent plus de temps dans l'entreprise, ont aussi plus de possibilités de se constituer des réseaux plus denses et plus efficaces que les élèves des lycées professionnels. Dans certains pays ayant une tradition bien établie en matière de formation en alternance, comme l'Allemagne, l'Autriche ou la Suisse, le chômage des jeunes est considérablement inférieur au niveau constaté en France (graphique 7), ce qui devrait inciter le gouvernement français à continuer à se mobiliser en faveur de l'apprentissage.

Graphique 6. Répartition des élèves du deuxième cycle du secondaire, par filière, 2012



1. Les données relatives aux élèves inscrits dans des programmes d'enseignement pré-professionnel, lorsqu'elles existent, ont été prises en compte dans la filière professionnelle.

Source : OCDE, base de données des Regards sur l'éducation 2014.

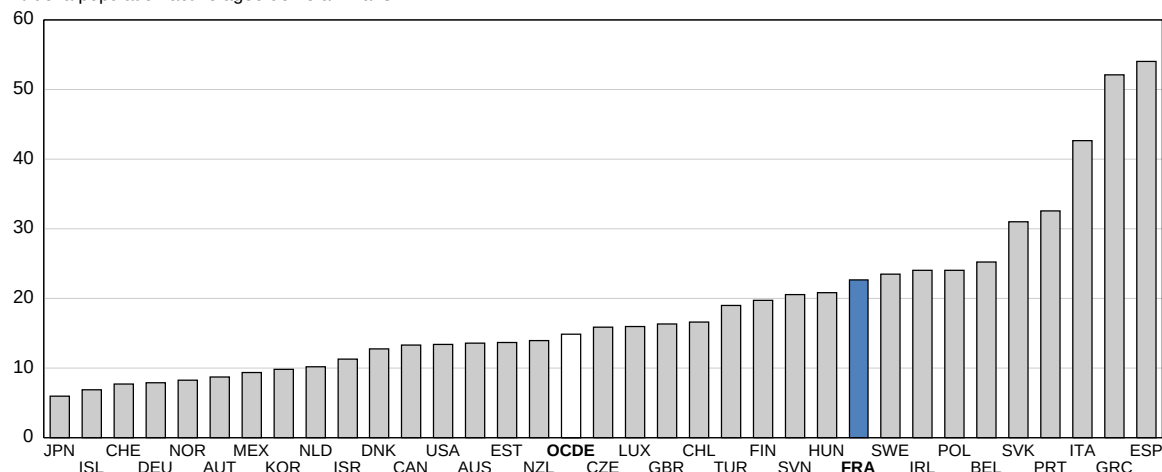
Dans l'ensemble, les débouchés des diplômés de l'enseignement professionnel secondaire sur le marché du travail ne sont pas bons en France, de même que les possibilités qui leur sont offertes de poursuivre leur formation. Le taux de chômage des diplômés des programmes de formation professionnelle de cycle court dans le secondaire est supérieur à celui des titulaires du baccalauréat professionnel ou technologique (tableau 1). Par ailleurs, les programmes d'enseignement professionnel du secondaire n'ont pas résisté à la crise. Si l'on compare les diplômés de 2004 et ceux de 2010, le taux d'emploi a diminué et le taux de chômage a augmenté de manière bien plus marquée pour les diplômés de l'enseignement professionnel secondaire que pour toutes les autres catégories de diplômés. Par ailleurs, l'accès à l'enseignement supérieur est limité pour les diplômés des lycées professionnels, y compris s'agissant des programmes professionnels courts comme ceux dispensés dans les IUT (instituts universitaires de technologie) ou dans les sections de techniciens supérieurs (STS), ou des programmes supérieurs de trois ans à vocation professionnelle (licence professionnelle) (graphique 8). Pourtant, en termes de perspectives d'emploi, ces programmes ont de meilleurs résultats que l'enseignement secondaire et les licences générales à l'université, beaucoup moins susceptibles d'inclure une expérience en entreprise. Cet avantage s'est maintenu pendant la crise (tableau 1). D'une manière plus générale, les perspectives d'emploi s'améliorent à mesure que le niveau d'études augmente. Une nouvelle loi fixe un quota minimum de titulaires du baccalauréat professionnel dans les programmes professionnels du supérieur court.

Néanmoins, l'orientation pédagogique de ces programmes doit davantage viser à s'adapter aux compétences des titulaires d'un baccalauréat professionnel plutôt que de se concentrer sur leurs performances par rapport à leurs camarades issus de la filière générale. Parallèlement, il faut améliorer la qualité de l'enseignement dans les établissements secondaires professionnels.

Graphique 7. **Chômage des jeunes dans les pays de l'OCDE**

T3 2014

En % de la population active âgée de 15 à 24 ans



Source : OCDE, base de données de l'OCDE sur les Statistiques de la population active, 2014.

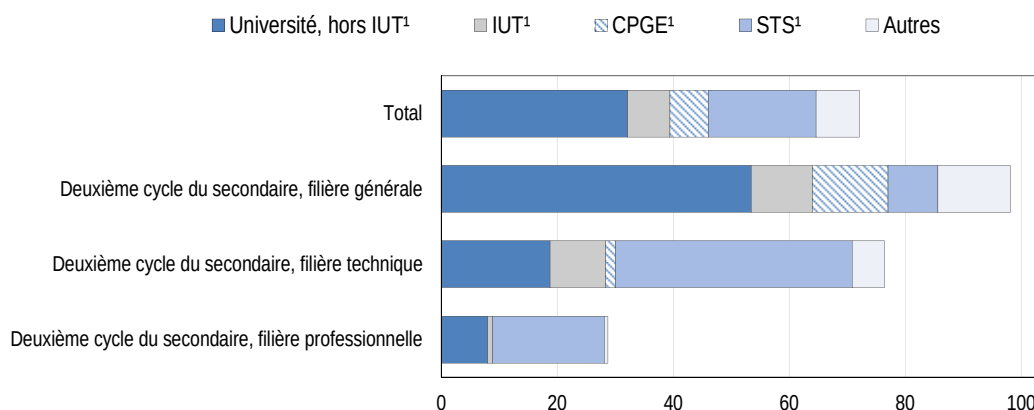
Tableau 1. **Devenir professionnel selon le niveau d'études**Diplômés de 2004 et de 2010¹

Pourcentage	Taux d'emploi		Taux de chômage		Accès rapide à l'emploi (moins de trois mois)		Occupant un emploi plus de 90 % du temps	
Génération de :	2004	2010	2004	2010	2004	2010	2004	2010
Tous	77	69	14	22	65	62	44	40
Non diplômés	57	41	32	48	45	32	23	14
Diplômes du secondaire	74	64	15	25	66	61	42	34
CAP, BEP, MC	76	61	17	32	64	54	42	29
Baccalauréat professionnel ou technologique	78	70	13	20	71	67	46	40
Baccalauréat général	62	55	15	21	63	59	36	29
Diplômes supérieurs de cycle court	86	81	7	11	74	75	54	52
BTS, DUT ; autres programmes sur 2 ans	85	79	9	15	70	70	48	45
Licence professionnelle	91	85	5	10	78	75	59	52
Licence générale	81	70	8	14	75	70	49	42
Diplômes supérieurs de cycle long	91	88	6	9	69	76	55	59

1. Le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), le brevet d'études professionnelles (BEP) et la mention complémentaire (MC) sont des programmes de l'enseignement secondaire correspondant au niveau 3C de la CITE (niveau V en France) ; le baccalauréat professionnel, technologique et général sont des diplômes du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE ou niveau IV en France) ; le brevet de technicien supérieur (BTS) et le diplôme universitaire de technologie (DUT) sont des programmes de l'enseignement supérieur d'une durée de 2 ans correspondant au niveau 5B de la CITE (niveau III en France) ; la licence est un programme de 3 ans correspondant au niveau 5A de la CITE (niveau II en France) ; les programmes universitaires de cycle long ont une durée de 5 ans ou plus et débouchent sur différents diplômes (diplôme d'ingénieur, diplôme de commerce ou doctorat – niveau 6 de la CITE).

Source : Barrett et al. (2014), « Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme – enquête 2013 auprès de la génération 2010 », *Bref du Céreq*, n°319, Paris.

Graphique 8. Taux d'inscription immédiate des diplômés de 2012 dans l'enseignement supérieur, en %



1. Instituts universitaires de technologie (IUT) ; classes préparatoires des grandes écoles (CPGE) ; sections de techniciens supérieurs (STS).

Source : DEPP, L'État de l'École, Édition 2014.

Renforcer la qualité et l'attractivité de l'enseignement professionnel secondaire

Il est capital de garantir un haut niveau de qualité de l'enseignement général dans les deux filières de la formation professionnelle initiale, à savoir la formation sous statut scolaire et la formation sous statut d'apprenti. Compte tenu des progrès technologiques rapides et de la mondialisation, les travailleurs doivent s'adapter de plus en plus à l'évolution des pratiques professionnelles. L'enseignement dispensé dans les filières professionnelles doit avoir une orientation plus pratique, tout en étant équivalent en termes de qualité et de contenu à celui dispensé dans les filières générales du secondaire, notamment pour les matières fondamentales que sont les mathématiques et le français. La formation des enseignants doit aussi être de qualité équivalente. En outre, compte tenu de la plus forte proportion d'élèves en difficulté dans l'enseignement professionnel, il est indispensable d'étoffer l'offre de formations de rattrapage sur le plan des connaissances générales et des compétences de base, au moyen par exemple d'une aide personnalisée et de cours de remise à niveau. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) a développé une formation pilote sur les compétences de base avec 50 CFA. Il conviendra d'étendre ce programme pilote, à la fois dans d'autres CFA et dans des lycées professionnels. Dans certains pays, le préapprentissage enregistre de bons résultats. Divers programmes de ce type existent en France, comme le Dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA), mais il pourrait être utile de les développer encore et de les diffuser plus largement (IGAS, 2014). À ce titre, les régions ont mis en place des dispositifs inspirants (encadré 2).

Il est essentiel d'établir des liens plus étroits entre la formation pratique et l'enseignement théorique. Tout d'abord, il est nécessaire d'améliorer les perspectives et la rémunération des enseignants avec une expérience de travail dans une entreprise afin de les attirer vers les lycées professionnels en particulier, mais aussi vers les CFA. Contrairement à ce que l'on observe dans d'autres pays de l'OCDE, dans ces deux types d'établissements, les enseignants qui conjuguent enseignement et travail en entreprise sont rares en France (OCDE, 2010), en raison d'un manque de souplesse dans la charge d'enseignement, généralement négociée sur une base hebdomadaire et non annuelle. Autre problème : les perspectives professionnelles et la rémunération des enseignants contractuels à temps partiel ne sont pas alignées sur celles des enseignants titulaires en France, qui sont les plus nombreux dans les lycées professionnels mais n'ont pas de réelles possibilités de renforcer leurs compétences pratiques au moyen de la formation continue, dans le cadre de stages en entreprise notamment (Cour des comptes, 2008). Or les enseignants dotés d'une expérience professionnelle et d'un savoir technologique de pointe sont précieux dans la formation professionnelle, puisqu'ils peuvent transmettre des connaissances qui seront utiles dans

l'entreprise. L'assouplissement des conditions d'entrée dans l'enseignement pour les professionnels issus d'autres secteurs s'est avéré payant dans de nombreux pays de l'OCDE, sous réserve qu'il s'accompagne d'une formation pédagogique adaptée (OCDE, 2010).

Encadré 2. Programmes de préparation au marché du travail en Languedoc Roussillon

- **Les écoles de la deuxième chance** créées dans la région s'inscrivent dans le cadre d'un réseau national qui comptait plus 100 établissements de ce type en 2013, accueillant plus de 14 000 élèves de moins de 25 ans ayant quitté l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. Ces écoles dispensent une formation axée sur les compétences de base et sociales, et fournissent une aide personnalisée en vue de remotiver les élèves et de leur permettre d'élaborer un projet professionnel grâce à une expérience en alternance. Un peu moins de 60 % de ceux qui quittent le programme trouvent un emploi ou une formation ou poursuivent leurs études.
- **Les écoles régionales d'apprentissage** proposent un programme sur 12 semaines élaboré conjointement avec les CFA en vue d'aider les moins de 26 ans à s'intéresser aux métiers accessibles via l'apprentissage et à trouver un employeur.
- **CAP Métiers d'Avenir** s'adresse aux demandeurs d'emploi sans qualification, en leur permettant de tester plusieurs métiers dans le cadre de différents stages sur une année. Ce dispositif leur propose également de renforcer leurs compétences de base et de bénéficier d'une aide personnalisée en vue de concevoir un projet professionnel. Plusieurs prestataires de services de formation se sont regroupés pour proposer un large éventail de stages, et pour mettre au point un soutien pédagogique. En 2013, 75 % des personnes ayant terminé avec succès ce programme ont trouvé un emploi ou une formation, ce qui est impressionnant.

La formation et la supervision pédagogiques du personnel enseignant dans les lycées professionnels, les CFA et dans l'entreprise pourraient être renforcées. Les recherches montrent qu'il est important, pour les apprentis, d'avoir des maîtres d'apprentissage spécialisés. Or l'enseignement dispensé par ces derniers est plus efficace lorsqu'ils ont reçu une formation pédagogique (OCDE, 2010). La présence de maîtres d'apprentissage est obligatoire dans le cadre des contrats d'apprentissage, ainsi que de tuteurs pour les stages d'élèves de lycées professionnels, mais pas pour d'autres formations en alternance. Les obligations en termes de formation pédagogique des maîtres d'apprentissage varient d'une région ou d'un secteur à l'autre. Il serait utile d'inciter les partenaires sociaux à négocier des lignes directrices relatives à la formation pédagogique des maîtres d'apprentissage, ainsi que des primes ou de meilleures perspectives professionnelles afin d'inciter les professionnels à s'investir dans cette fonction. Il serait également pertinent de renforcer le rôle du Service académique de l'inspection de l'apprentissage (SAIA) dans le soutien au personnel des lycées professionnels ou des CFA et aux tuteurs dans les entreprises, ainsi que dans leur supervision (IGAS, 2014). Plusieurs pays ont obtenu de bons résultats en nouant des liens plus étroits entre les enseignants des établissements scolaires professionnels et les maîtres d'apprentissage, par exemple en permettant aux enseignants de suivre le travail des maîtres d'apprentissage pendant une période donnée (OCDE, 2010), ce qui est peu fréquent en France.

L'un des moyens de promouvoir l'apprentissage pourrait consister à renforcer son rôle dans le secteur public, qui accueille aujourd'hui moins de 3 % de tous les contrats d'apprentissage. L'accès à la plupart des emplois à durée indéterminée dans la fonction publique se fait sur concours, c'est pourquoi l'apprentissage ne s'est pas imposé comme une voie d'accès indépendante à la fonction publique pour les emplois qui requièrent un plus haut niveau de qualification. Il pourrait être utile de revoir ce système. Les apprentis sont considérés comme des salariés à part entière dans la plupart des organismes publics, qui sont donc contraints de supprimer un autre poste s'ils souhaitent accueillir un apprenti. Dans ce contexte, une plus grande flexibilité serait utile. Le gouvernement français initie actuellement une démarche de développement de l'apprentissage au sein de l'État pour une mise en œuvre à la rentrée de septembre 2015.

Il faut renforcer les incitations proposées aux établissements d'enseignement professionnel pour qu'ils investissent dans l'apprentissage et d'autres types de formation en alternance. Bien qu'ils en aient la possibilité depuis longtemps, rares sont les établissements publics d'enseignement professionnel qui mettent en place des programmes d'apprentissage, par exemple en créant un CFA. L'une des raisons à cela est que l'engagement à l'égard de l'apprentissage n'est pas reconnu à sa juste valeur dans le cadre de l'allocation des ressources aux établissements scolaires. Ainsi, les apprentis ne sont pas pris en compte dans l'octroi de personnel administratif, et l'engagement à l'égard de l'apprentissage n'a pas d'incidence sur l'évolution professionnelle des chefs d'établissement et des enseignants (IGAS, 2014). À l'inverse, certaines régions s'opposent à l'introduction de l'apprentissage dans les lycées professionnels, au titre qu'ils auraient alors à consacrer une partie des recettes générées par la taxe d'apprentissage à ces établissements, qui bénéficient normalement du financement de l'État. Par ailleurs, pour les chefs d'établissements du premier cycle du secondaire (collèges), le nombre d'élèves orientés vers les filières générale et technique du deuxième cycle du secondaire est considéré, implicitement, comme un indicateur de qualité (IGAS, 2014). Il faut que cela change. Pour y parvenir, il faut mieux informer les conseillers d'orientation-psychologues dans le premier cycle du secondaire, ainsi que les élèves et les parents, des perspectives d'emploi relativement attractives offertes par l'apprentissage. Les Campus des métiers et des qualifications, qui conjuguent apprentissage et formation sous statut scolaire à différents niveaux d'enseignement et permettent des passerelles entre plusieurs formations, enregistrent de bons résultats et cette initiative pourrait être étendue.

Accès à la formation continue

Accès à la formation professionnelle et obstacles

Par le passé, plusieurs réformes de l'enseignement et de la formation professionnels ont eu pour objectif de remédier aux difficultés d'accès rencontrées par les travailleurs peu qualifiés et les chômeurs. Comme dans de nombreux autres pays, les travailleurs ayant un revenu et un niveau de formation initial plus élevés ont plus facilement accès à ces mesures d'amélioration des compétences en France (encadré 3). En s'appuyant sur les données de 2012, il apparaît que la proportion de travailleurs diplômés du supérieur qui suivent une formation (67 %) est beaucoup plus élevée que celle des travailleurs non diplômés du deuxième cycle du secondaire (26 %). Les cadres sont plus susceptibles de suivre une formation (68 %) que les travailleurs manuels (36 %), de même que les actifs occupés sont plus nombreux à se former (60 %) que les chômeurs (40 %). S'agissant des formations non formelles, les taux de participation sont relativement stables jusqu'à l'âge de 44 ans (57 %), puis ils commencent à diminuer, de manière particulièrement prononcée chez les plus de 55 ans (33 %) (Gossiaux et Pommier, 2013). Il convient de noter qu'en l'absence de données laissant à penser que le rendement de la formation est moins élevé pour les travailleurs peu qualifiés ou plus âgés (Hansson, 2008 ; Fouarge et al., 2013), ce phénomène n'a aucune justification économique.

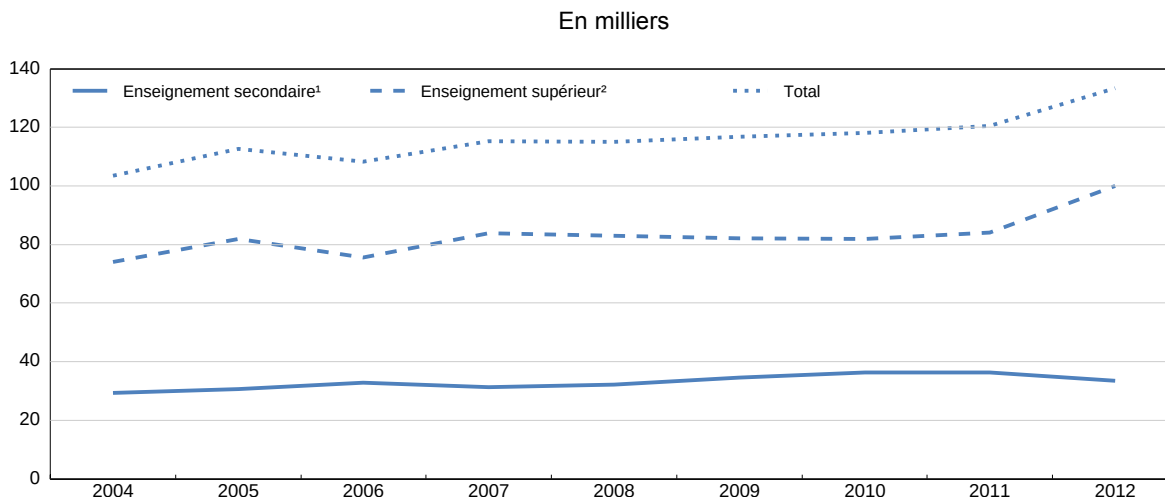
Encadré 3. La formation professionnelle continue

La formation professionnelle continue est financée pour sa plus grande partie par une contribution financière obligatoire des entreprises assise sur la masse salariale. Cette contribution est affectée à différents dispositifs (voir encadré 4) auxquels les salariés peuvent ensuite accéder sous des conditions spécifiques. La contribution financière des entreprises est collectée par plusieurs organismes collecteurs gérés par les partenaires sociaux. Ces organismes orientent aussi les entreprises et les candidats à la formation dans leurs choix des formations. Les formations pour les demandeurs d'emploi sont financées et organisées par le service public de l'emploi, Pôle emploi.

La proportion de formations qui débouchent sur une amélioration des qualifications est comparativement faible en France. 8 % environ des 30-69 ans obtiennent un diplôme supérieur au premier cycle du secondaire après avoir interrompu leurs études pendant deux années ou plus, tandis que le nombre

de diplômes obtenus grâce à la formation continue a sensiblement augmenté ces dernières années (graphique 9). La proportion des 25-29 ans non diplômés du secondaire qui suivent une formation professionnelle s'élève à 1 % seulement en France, contre 7 % en moyenne dans les pays de l'OCDE et plus de 10 % en Allemagne, au Danemark, en Finlande, en Islande, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovénie et en Suède (OCDE, 2013d). Si l'accès à la formation professionnelle continue en général est comparativement élevé en France, le taux d'accès à la formation qualifiante est relativement faible (graphique 10).

Graphique 9. **Diplômes obtenus par le biais de la formation continue**

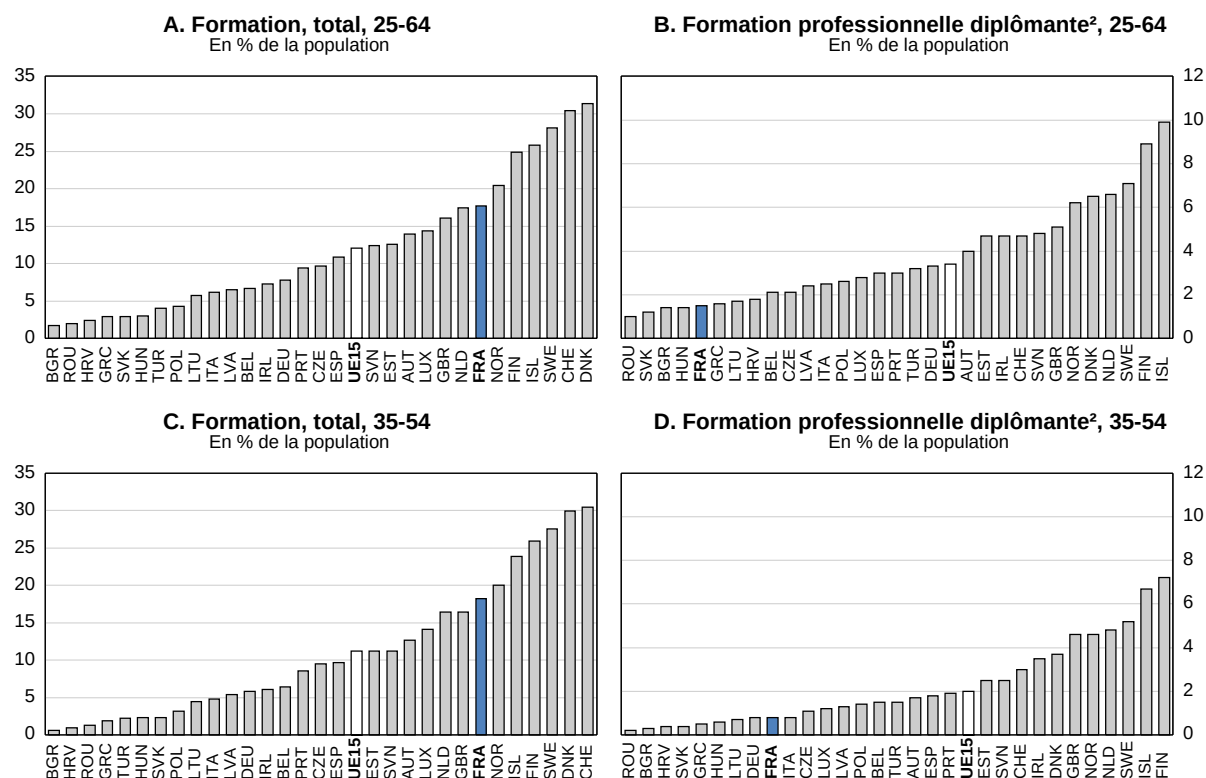


1. Correspond aux diplômes suivants : Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), Brevet d'études professionnelles (BEP), Mentions complémentaires (MC), brevets professionnels et de technicien, et baccalauréat.
2. Correspond à trois catégories différentes : i) Brevets de technicien supérieur (BTS), ii) Diplômes nationaux attribués par le ministère de l'Éducation, iii) Diplômes émis par des universités et reconnus ensuite par le ministère de l'Éducation.

Source : DEPP.

L'éducation détermine en grande partie les perspectives professionnelles. Pour des raisons d'efficacité et d'équité, il est donc capital d'offrir une deuxième chance à ceux qui n'ont pas poussé plus avant leur formation initiale. Chaque année, 16 % environ des jeunes quittent l'école avec, au mieux, un diplôme du premier cycle du secondaire (Le Rhun et Dubois, 2013). Or ces jeunes rencontrent de grandes difficultés pour s'insérer sur le marché du travail. Selon les estimations de l'OCDE (2013a), 72 % des moins de 20 ans sortis du système scolaire sans diplôme étaient au chômage ou inactifs, contre 57 % en moyenne dans l'OCDE. Pourtant, l'enseignement formel initial continue de jouer un rôle clé dans l'évolution de la situation professionnelle tout au long de la vie : en effet, plus le niveau d'études est élevé, plus le taux d'emploi augmente et plus le taux de chômage diminue (graphique 11).

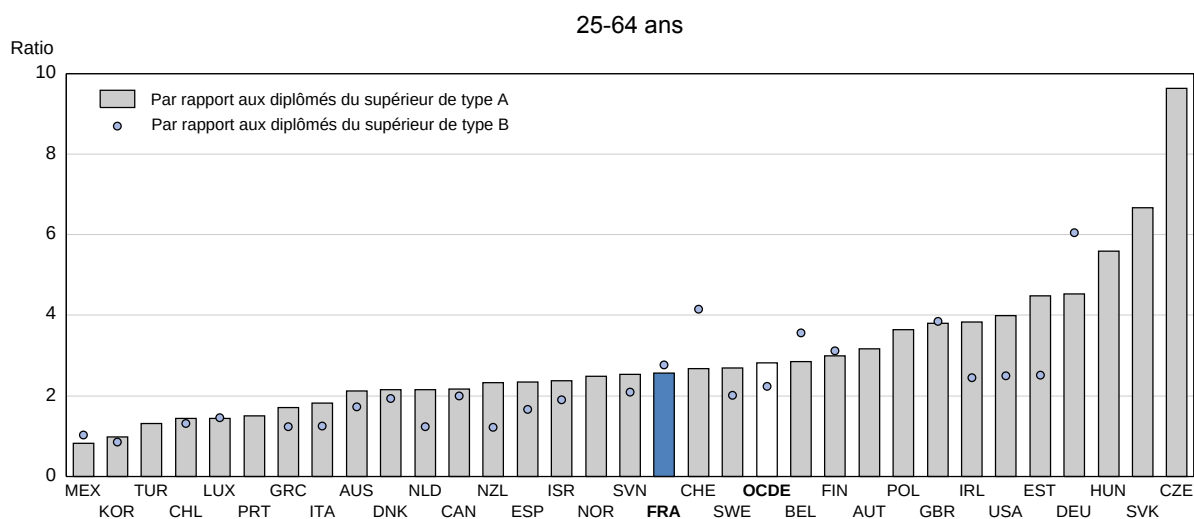
L'implication des salariés dans le choix et le financement de la formation est faible. Plus de 80 % des employés et des travailleurs manuels ne suivent des formations qu'à l'initiative de leur employeur, et moins de 20 % choisissent eux-mêmes leurs cours, contre près de 40 % des employés plus qualifiés et des cadres (Gossiaux et Pommier, 2013 ; voir également Trautmann, 2004). Seuls 3 % des salariés contribuent au coût de leur formation, contre 18 % des chômeurs. Dans l'ensemble, les ménages ne financent que 4 % des dépenses totales de formation en France, contre 16 % au Royaume-Uni et 35 % en Allemagne (Cahuc et al., 2011). Pourtant, le financement peut constituer un obstacle, en particulier pour les demandeurs d'emploi. Si 8 % seulement de la population estiment que le coût est un obstacle à la formation, 20 % des chômeurs déclarent que cela les a empêchés de suivre une formation (Gossiaux et Pommier, 2013).

Graphique 10. Taux de participation à la formation tout au long de la vie, 2013¹

1. Les données font référence à la proportion des 25-64 ans et des 35-54 ans qui suivaient une formation au cours des 4 semaines précédant l'étude.
2. La formation professionnelle diplômante correspond à la formation dispensée dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. Elle constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps destinée aux enfants et aux jeunes dans le système scolaire. Ces programmes débouchent généralement sur un diplôme reconnu.

Source : Eurostat.

Graphique 11. Taux de chômage relatif des diplômés du premier cycle du secondaire, par rapport à celui des diplômés du supérieur, 2012



Source : OCDE, base de données de *Regards sur l'éducation* 2014.

Possibilités pour les adultes d'améliorer leurs compétences élémentaires

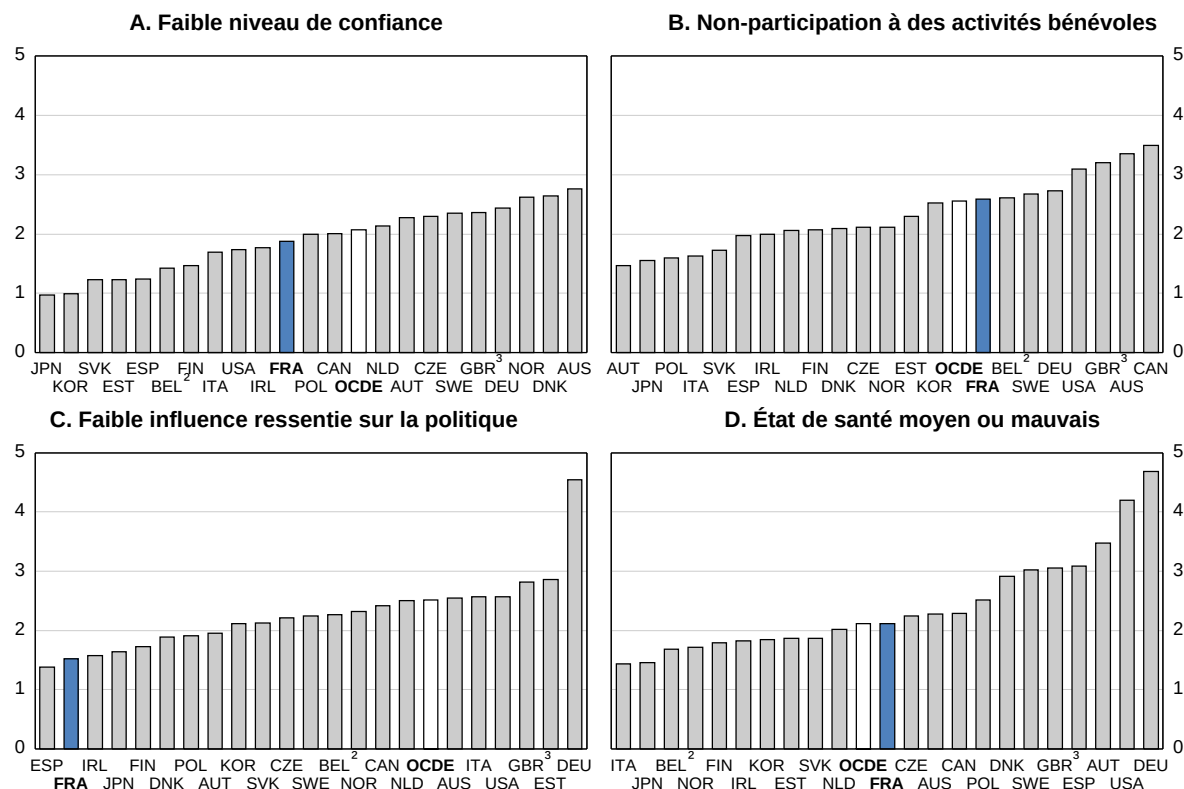
En France, de nombreux adultes ont de faibles compétences de base à l'écrit et en calcul. En mathématiques, 28 % des adultes se situent au niveau le plus faible de l'échelle de compétences du PIAAC, et à l'écrit, ce pourcentage est légèrement supérieur à 20 % – seules l'Italie et l'Espagne enregistrent des résultats plus faibles (voir graphique 2). Une étude nationale, réalisée selon une méthode différente, considérant plusieurs dimensions de la compréhension de l'écrit et se basant moins sur des capacités d'utiliser un ordinateur, obtient un pourcentage inférieur (16 %) d'adultes éprouvant des difficultés sur les compétences élémentaires et 11 % ayant de graves lacunes à l'écrit (Jonas et al., 2013). Parmi les adultes ayant été scolarisés en France, 7 % sont classés comme illétrés (ANLCI, 2013). Comme environ la moitié d'entre eux sont salariés, il semble que beaucoup aient développé des stratégies efficaces pour pallier leurs difficultés au quotidien.

Des compétences faibles à l'écrit et en mathématiques ont des conséquences néfastes sur le bien-être, les possibilités d'emploi et le salaire. Les problèmes de santé mentale et physique sont plus présents chez les individus peu qualifiés (Bynner and Parsons, 1996). Par ailleurs, la perception qu'ils ont de leur état de santé est relativement négative (graphique 12). Leur confiance à l'égard des autres est limitée et ils sont moins susceptibles de prendre part à des activités d'ordre politique ou social que des personnes plus qualifiées. Bien que ces écarts soient en France moins larges qu'ailleurs dans l'OCDE, ils n'en restent pas moins importants. Les séparations et les divorces, de même que le chômage, sont plus fréquents chez les individus peu qualifiés, qui sont également moins susceptibles de suivre des activités de formation continue (OCDE, 2013b ; Bynner et Parsons, 1997 ; graphique 12). Un faible niveau à l'écrit et en mathématiques est également associé à des taux d'emploi et à des salaires plus bas (McIntosh et Vignoles, 2001 ; Vignoles et al., 2011 ; voir également le graphique 1). En revanche, l'amélioration des compétences de base entraîne à terme de meilleurs résultats économiques et sociaux, par exemple une plus grande probabilité de trouver un emploi à temps plein, des revenus plus élevés, une meilleure santé et une plus grande confiance en soi, de même qu'un engagement plus actif dans des activités sociales et politiques (Bynner et Parsons, 2006). Des données provenant des États-Unis et d'Australie laissent supposer que des programmes de formation destinés à des individus peu qualifiés peuvent déboucher sur des salaires plus élevés (Gleeson, 2005). Les causes et les effets ne sont pas toujours clairs, mais ces résultats montrent que les pouvoirs publics doivent agir pour aider les personnes les moins qualifiées à améliorer leurs compétences et leur bien-être.

Le gouvernement français a fait de la lutte contre l'illettrisme une priorité et l'a déclarée « grande cause nationale » en 2013, un label qui permet aux organisations non gouvernementales de diffuser gratuitement sur les radios et télévisions publiques des appels aux dons pour leurs campagnes de lutte contre l'illettrisme. Les programmes de développement des compétences de base des adultes sont considérés comme des activités de formation professionnelle depuis le milieu des années 2000, ce qui a permis d'accroître sensiblement les fonds disponibles. Les autorités, avec l'appui de l'Union européenne, ont lancé en 2009 un programme d'acquisition des compétences élémentaires au titre du cadre européen des compétences clés, auquel environ 50 000 personnes ont participé en 2011 (DARES, 2013a). Cela étant, les données du PIAAC semblent indiquer que l'accès à la formation en France n'est pas aussi facile pour les adultes relativement peu qualifiés que dans d'autres pays (graphique 13).

Graphique 12. Niveau de compétence à l'écrit et insertion sociale

Probabilité relative des adultes ayant obtenu des scores faibles aux tests du PIAAC de signaler des résultats d'ordre social faibles, par rapport aux individus ayant obtenu des scores élevés (rapport de probabilité)¹



1. Les rapports de probabilité sont corrigés pour tenir compte de l'âge, du sexe, du niveau d'instruction, du statut au regard de l'immigration et de la langue maternelle ; le groupe de référence se compose d'adultes ayant atteint un niveau de compétence à l'écrit de 4 ou 5. Il convient d'interpréter le panneau D comme suit : un adulte de nationalité française atteignant au maximum le niveau 1 de l'échelle de compétences à l'écrit est plus de deux fois plus susceptible de se déclarer en mauvaise santé qu'un adulte ayant atteint un niveau de 4 ou 5. S'agissant des panneaux A et C, le questionnaire du PIAAC demandait respectivement aux répondants d'indiquer dans quelle mesure ils approuvaient les deux affirmations suivantes : « On ne peut faire entièrement confiance qu'à quelques personnes » et « Les gens comme moi n'ont pas leur mot à dire sur les actions des pouvoirs publics ». Le panneau B est construit à partir des déclarations des répondants quant à leur degré de participation à des activités bénévoles au cours des douze mois précédents, tandis que le panneau D porte sur la perception qu'ils ont de leur état de santé.
2. Les données ne couvrent que les Flandres.
3. Angleterre et Irlande du Nord uniquement.

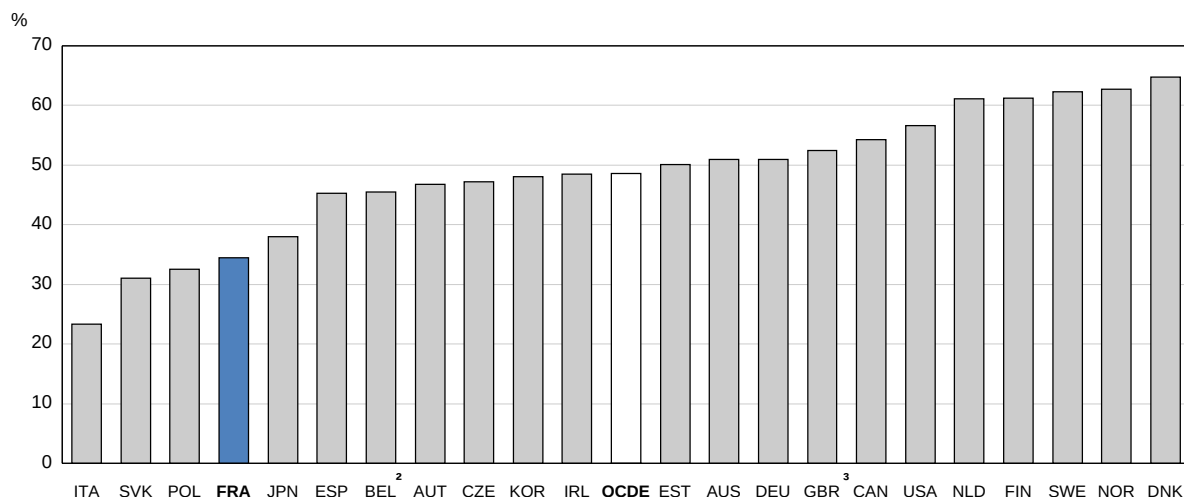
Source : OCDE, base de données des *Perspectives de l'OCDE sur les compétences* 2013.

Des efforts particuliers sont nécessaires pour aider les individus ayant besoin de renforcer leurs compétences élémentaires. Les études montrent qu'une petite partie seulement des personnes ayant obtenu de faibles résultats aux tests de compétences à l'écrit et en mathématiques déclarent avoir des difficultés en lecture, écriture ou calcul, mais ceux qui le disent sont bien plus susceptibles de vouloir améliorer leurs compétences (Bynner et Parsons, 2006). Les individus peu confiants dans leurs propres capacités à apprendre sont moins susceptibles de s'inscrire à des formations, mais lorsqu'ils le font, ils progressent aussi vite que les autres (Wolf, 2008). Il est nécessaire de lutter contre la stigmatisation des personnes peu qualifiées et de les aider à prendre conscience de leurs difficultés, mais il faut aussi proposer des formations facilement accessibles. De nombreux pays ont entamé des campagnes de sensibilisation sur les programmes d'amélioration des compétences élémentaires, et certains proposent des conseils téléphoniques gratuits (UNESCO, 2012). L'ANLCI a organisé pendant une semaine en septembre 2014

une campagne de sensibilisation sur l'illettrisme, tandis que des programmes spécifiques cherchent à atteindre les parents à l'école ou les salariés au travail. La réforme 2014 de la formation professionnelle prévoit un nouveau service d'orientation pour les salariés et les demandeurs d'emploi. Il sera important de former les conseillers afin qu'ils puissent identifier les personnes ayant des lacunes sur les compétences élémentaires et les orienter vers les bonnes formations.

Graphique 13. **Pourcentage d'adultes ayant participé à des activités de formation¹**

Au niveau 3 et en-dessous de l'échelle de compétences à l'écrit



1. Pendant l'année précédant l'enquête.

2. Les données ne couvrent que les Flandres.

3. Angleterre et Irlande du Nord uniquement.

Source : OCDE, base de données des *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013*.

Les programmes de renforcement des compétences élémentaires axés sur la famille ou sur les échanges intergénérationnels, grâce auxquels parents et enfants développent ensemble leurs aptitudes, obtiennent de bons résultats. Les adultes citent souvent leur incapacité à aider leurs enfants à faire leurs devoirs comme source de motivation pour suivre ces types de programme – lesquels peuvent également être utiles au sens où des niveaux faibles de compétences élémentaires risquent de se transmettre d'une génération à l'autre (Bynner et Parsons, 2006). Les données montrent que des programmes bien conçus parviennent à améliorer les compétences des enfants à l'écrit, la capacité des parents à les aider et leur motivation pour suivre des formations complémentaires. Certaines études laissent supposer que les résultats sont meilleurs que ceux d'autres programmes (Kruidenier et al., 2010 ; Carpentieri et al., 2011). En France, les « actions éducatives familiales » contribuent à renforcer l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants (Carpentieri et al., 2011). L'ANLCI a élaboré des principes directeurs avec le ministère de l'Éducation afin d'aider les enseignants à mettre à l'aise les parents peu qualifiés, en évitant par exemple d'avoir des échanges faisant intervenir l'écriture et la lecture, et à obtenir ainsi leur confiance – l'objectif étant à terme de les orienter vers des formations adaptées.

Les programmes en entreprise peuvent améliorer le bien-être des participants et contribuer à lutter contre l'illettrisme, à condition qu'ils les incitent à changer leurs pratiques à l'écrit ou à suivre des formations complémentaires. Des formations en entreprise bien pensées et bien menées peuvent avoir des effets bénéfiques sur les compétences des salariés et les méthodes de travail (Bensemman, 2012 ; Finlay et al., 2007 ; Hollenbeck et Timmeny, 2008). La formation aux compétences de base en entreprise a des conséquences positives sur l'estime de soi et sur la volonté de suivre d'autres formations ou d'adopter

des pratiques de lecture plus actives (Wolf et Evans, 2009 ; *Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt*, 2012). Pour autant, il ne faut pas en espérer des retombées économiques immédiates. De fait, les évaluations du volet « formation en entreprise » de l'initiative britannique *Skills for Life* montrent que les employeurs sont en premier lieu intéressés par l'amélioration du moral de leurs salariés plutôt que par les résultats de leur entreprise. La plupart des actions se sont révélées trop courtes pour obtenir des progrès significatifs sur les niveaux de compétences élémentaires ou l'emploi (Wolf et Evans, 2009 ; Meadows et Metcalf, 2008). Pour cela, les mesures doivent se prolonger dans le temps et les conditions doivent être réunies pour que les participants utilisent plus activement leurs compétences de base au travail et à la maison (Wolf, 2008). En France, l'ANLCI a conclu des accords avec des syndicats et des associations patronales dans plusieurs branches afin de promouvoir la formation sur les compétences élémentaires en entreprise.

Les formateurs chargés des compétences élémentaires doivent être bien préparés à répondre aux besoins particuliers de leurs clients adultes, qui se débattent souvent avec leurs difficultés depuis longtemps et doivent être traités en adultes. Les supports pédagogiques adaptés à leur situation semblent particulièrement efficaces à cet égard. Les enseignants sont plus performants lorsqu'ils ont reçu une formation spécifique, mais compte tenu de la faiblesse des salaires proposés, il est souvent difficile de recruter les meilleurs candidats (Perkins, 2009 ; Kruidener et al., 2011 ; Condelli et Wrigley, 2008, UNESCO, 2012 ; EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012). Au contraire, ce secteur dépend beaucoup du bénévolat (Looney, 2008). En France, l'intégration des programmes d'acquisition des compétences élémentaires dans la formation professionnelle continue et ses mécanismes de financement a contribué à augmenter la rémunération de ces formateurs et à attirer des candidats plus professionnels, mais des efforts plus importants seraient utiles. Les critères d'admission aux programmes de formation créés en vertu de la réforme de 2014 sont en cours de définition. Il faudra veiller à ce que le financement de la formation sur les compétences élémentaires soit assuré.

Plusieurs pratiques en rapport avec la formation sur les compétences élémentaires sont appliquées avec succès en France (voir Michel et Maroun, 2008). L'ANLCI évalue régulièrement les programmes avec des enseignants et analyse ce qui a fonctionné ou non. Les conclusions sont présentées lors d'ateliers afin que d'autres prestataires diffusent les bonnes pratiques et confrontent leurs expériences, ce qui semble particulièrement utile. Les autorités pourraient également envisager de parrainer des travaux d'évaluation de différentes méthodes d'enseignement et de formation continue pour les formateurs chargés des compétences élémentaires.

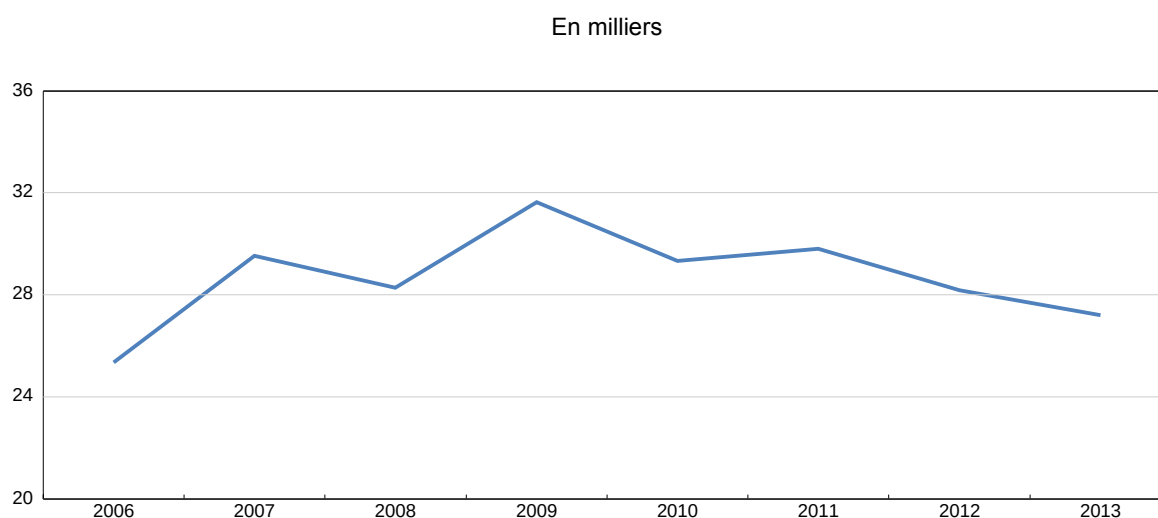
La France cherche à améliorer l'accès des adultes peu qualifiés aux programmes de formation, mais des procédures plus légères pourraient être nécessaires pour atteindre cet objectif. Le FPSPP prévoit des financements pour les programmes de renforcement des compétences élémentaires des adultes et pour d'autres mesures visant les personnes peu qualifiées, mais seule une fraction de ces fonds a été dépensée par le passé. En outre, le FPSPP n'est pas en mesure de contrôler les dépenses réalisées ni de faire participer les régions, le pouvoir central et les partenaires sociaux à la planification des projets, contrairement à ce que prévoyait la loi (Cour des comptes, 2013a). Certaines obligations concernant les adjudications du FPSPP se révèlent trop contraignantes pour certains prestataires de formation. Il semble souhaitable d'alléger les procédures de financement, tout en préservant l'intégrité du processus, et de donner une chance aux initiatives locales et à petite échelle, qui sont souvent de grande qualité.

Possibilités pour les adultes d'obtenir des diplômes de niveau supérieur

Le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) est un programme original permettant aux adultes d'obtenir une certification de niveau supérieur et qui pourrait être étendu. Les aptitudes professionnelles ou personnelles sont certifiées sans que les candidats aient à suivre des cours structurés. Les diplômes, titres ou certificats obtenus peuvent correspondre à ceux décernés au sein du système

éducatif, ce qui permet aux participants d'accéder à une formation d'un niveau supérieur. La population qui pourrait en bénéficier le plus, à savoir les jeunes et les adultes peu qualifiés ainsi que ceux qui travaillent dans des secteurs où les diplômes sont jugés indispensables, est estimée à six millions de personnes (Besson, 2008b). En comparaison, le nombre réel de certifications décernées chaque année par la voie de la VAE, qui stagne à environ 30 000, reste faible (graphique 14). Seuls 10 % environ des diplômes techniques et professionnels obtenus après la formation initiale sont issus de la VAE. Environ 70 % des candidats visent un titre ou un diplôme de niveau baccalauréat ou immédiatement inférieur, et leur choix se concentre en majorité sur quelques secteurs, tels que la santé, la puériculture ou l'assistance auprès des personnes âgées (DARES, 2014b). Il serait possible d'en faire plus afin d'étendre le dispositif de VAE et de l'établir comme un moyen d'obtenir d'autres titres et diplômes, y compris au niveau de l'enseignement supérieur.

Graphique 14. **Nombre de diplômes, titres et certificats décernés par la VAE¹**



1. À l'exclusion des diplômes, titres et certificats délivrés par le ministère de la Jeunesse et des Sports.

Source : DARES, à partir des données fournies par les ministères certificateurs.

Il est nécessaire d'améliorer les informations et le soutien dont peuvent bénéficier les candidats à la VAE. La procédure est longue et difficile à comprendre – 1 300 diplômes, titres et certificats sont actuellement délivrés par les ministères ou par des entités privées pour le compte du gouvernement. Pour améliorer la transparence, une possibilité peut être d'harmoniser les diplômes concernés avec le Cadre européen des certifications (CEC), dont l'objectif est de rendre comparables les certificats, titres et diplômes décernés dans l'ensemble de l'Union européenne (Besson, 2008b). Les candidats doivent disposer d'informations plus précises pour comprendre les correspondances entre leurs compétences et les certifications proposées et pour s'orienter dans le processus de certification. Les personnes peu qualifiées ont besoin d'un accompagnement personnalisé pour rédiger le rapport expliquant en quoi leurs aptitudes et compétences coïncident avec la certification souhaitée. Les régions, qui sont désormais chargées d'informer et d'aider les candidats potentiels à la VAE, devront mettre en œuvre ces mesures. Elles doivent également améliorer la coordination avec les services publics de l'emploi afin d'atteindre les chômeurs. Aujourd'hui, la majorité (70 %) des candidats à la VAE est salariée. Le processus de VAE, qui peut parfois durer plus longtemps que les études nécessaires pour obtenir le diplôme équivalent, décourage les candidats et pourrait être raccourci en fixant des dates limites pour l'examen du dossier des candidats et la constitution du jury d'évaluation du rapport. Pour cela, il pourrait être nécessaire de rendre la participation au jury financièrement plus intéressante.

Il serait souhaitable, pour mieux prendre en compte les parcours professionnels instables, de renforcer la modularité de la procédure de validation et de coordonner cette dernière avec la formation formelle. À l'heure actuelle, plusieurs années d'expérience dans le même type d'emploi sont nécessaires pour obtenir la VAE, mais ceux qui pourraient en bénéficier le plus ont tendance à changer souvent d'emploi car ils ont du mal à trouver un contrat permanent. Il faut développer les possibilités de validation partielle des expériences professionnelles qui ne sont pas suffisantes pour obtenir une validation complète – et ceci doit être intégré dans le système formel d'enseignement et de formation afin de permettre aux candidats d'obtenir une validation complète en combinant plusieurs éléments. La Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) pourrait à cet égard établir un registre des certifications qui ne figurent pas dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et veiller à ce que les certifications délivrées par différents prestataires soient bien coordonnées et se complètent (Besson, 2008b).

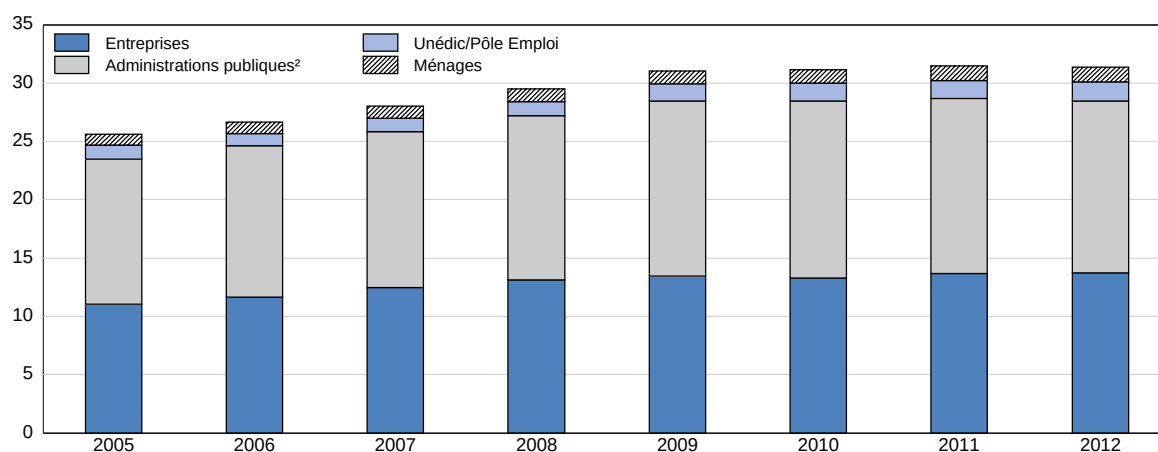
Financement et gouvernance de la formation professionnelle

Un financement obligatoire et un mécanisme de collecte compliqué

La France dépense des sommes considérables dans la formation professionnelle et l'apprentissage : environ 1.5 % du PIB chaque année. La contribution des employeurs est légèrement supérieure à 40 %, tandis que la part des autorités centrales et régionales s'élève à 50 % environ (graphique 15). Approximativement 40 % des dépenses publiques bénéficient aux agents du secteur public. Les services publics de l'emploi et les ménages contribuent chacun à hauteur de 4 % environ du total (graphique 15).

Graphique 15. **Structure de la dépense nationale de formation professionnelle, par financeur final**

En milliards d'EUR¹



1. Y compris dépenses d'investissement.

2. Y compris dépenses de formation des agents du secteur public.

Source : DARES.

Les contributions patronales affectées au financement de l'apprentissage et de la formation professionnelle reposent sur des mécanismes de collecte complexes. Jusqu'à une période récente, la taxe d'apprentissage se composait de trois éléments, dont deux ont été fusionnés en 2014 (0.68 % de la masse salariale) – ce qui représente une simplification bienvenue. Le troisième élément correspond à un système de *bonus-malus* pour les entreprises de 250 salariés et plus. Plus le pourcentage d'apprentis dans l'effectif

total de l'entreprise diminue par rapport à un seuil fixé à 4 % (5 % à compter de 2015), plus le taux de cotisation augmente. À l'inverse, les entreprises peuvent obtenir un bonus pour chaque apprenti leur permettant de dépasser ce seuil. En outre, les entreprises sont tenues de contribuer au financement de la formation continue en versant une contribution à la formation professionnelle. Depuis la réforme de 2014, cette contribution s'élève à 1 % de la masse salariale dans les entreprises de plus de 10 salariés et de 0.55 % dans les entreprises de moins de dix salariés. Un groupement d'organismes gérés par les syndicats et les associations patronales assure la collecte de la taxe d'apprentissage (les organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage – OCTA) et un autre (organismes paritaires collecteurs agréés – OPCA), celle de la contribution à la formation professionnelle. Le nombre des OPCA a été progressivement réduit grâce à des réformes récentes, mais celui des OCTA est resté élevé jusqu'à une date récente – environ 150 au niveau national et davantage au niveau régional. Ces organismes sont très variables en termes de taille, de coûts administratifs et d'efficacité (Larcher, 2012 ; Patriat, 2013).

La réforme de 2014 a permis de simplifier considérablement le mécanisme de collecte, mais d'autres avancées pourraient être faites. La fusion des OCTA avec les OPCA a débuté, ce qui permettra de réduire le nombre d'organismes collecteurs. Après la réforme, les entreprises versent la totalité de la taxe d'apprentissage et de la contribution à la formation professionnelle à un seul organisme. Auparavant, certaines parties de chacun de ces impôts devaient être versées à un autre ensemble d'organismes, et les entreprises pouvaient verser une partie de leur taxe d'apprentissage directement aux centres de formation de leur choix. Ce système générait des coûts administratifs élevés et compliquait la mise en œuvre. Dans les faits, l'administration fiscale n'était plus en mesure d'identifier les entreprises défaillantes (Patriat, 2013). Dans un souci d'efficacité, on pourrait aller plus loin et confier à un seul organisme la collecte de l'ensemble des prélèvements à la charge de l'employeur, par exemple l'Union de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocation familiales (Urssaf), qui se charge déjà de collecter la majeure partie des prélèvements, notamment pour les régimes de retraite et de santé. Les coûts administratifs de l'Urssaf en pourcentage des fonds collectés – de 0.3 % (Cour des comptes, 2013) – sont inférieurs aux coûts de collecte moyens des OPCA (0.8 % selon les données du ministère du Travail). La différence équivaldrait à environ 33 millions d'euros.

Le système actuel est cependant difficile à réformer de manière radicale en raison d'intérêts profondément enracinés. Les limites applicables aux coûts administratifs restent assez généreuses, en particulier pour les OPCA. L'État a commencé à encadrer ces coûts à partir d'indicateurs de performance, mais sans grand succès jusqu'à présent, puisqu'ils sont en hausse, peut-être parce qu'il y a trop d'indicateurs, ce qui rend le processus lourd et opaque (Cour des comptes, 2013). En outre, il convient de s'attaquer aux conflits d'intérêts potentiels. Les OPCA ne peuvent pas eux-mêmes proposer des services de formation, mais ils peuvent définir les tâches que les prestataires doivent exécuter, acheter des services pour le compte de leurs clients et les orienter, à titre d'intermédiaire, vers tel ou tel prestataire. En principe, ils peuvent donc privilégier des prestataires de formation dirigés par leurs organisations parentes (Cahuc et al., 2011). Jusqu'à la réforme de 2014, 1.5 % environ des fonds collectés par les OPCA au titre de la contribution à la formation professionnelle était dirigé directement vers leurs organisations parentes. Globalement, cette source de financement était plus importante pour plusieurs syndicats et associations patronales que les cotisations versées par leurs membres (Andolfatto et Labbé, 2007). Des réformes successives devraient permettre de modifier cette situation : incompatibilités de cumuler des fonctions au sein des OPCA et d'organismes de formation, obligation pour les OPCA de publier la liste de leurs 50 premiers organismes de formation bénéficiaires et enfin l'obligation de vérification de la qualité des actions, qui va obliger les OPCA à renforcer le contrôle de leurs fonds.

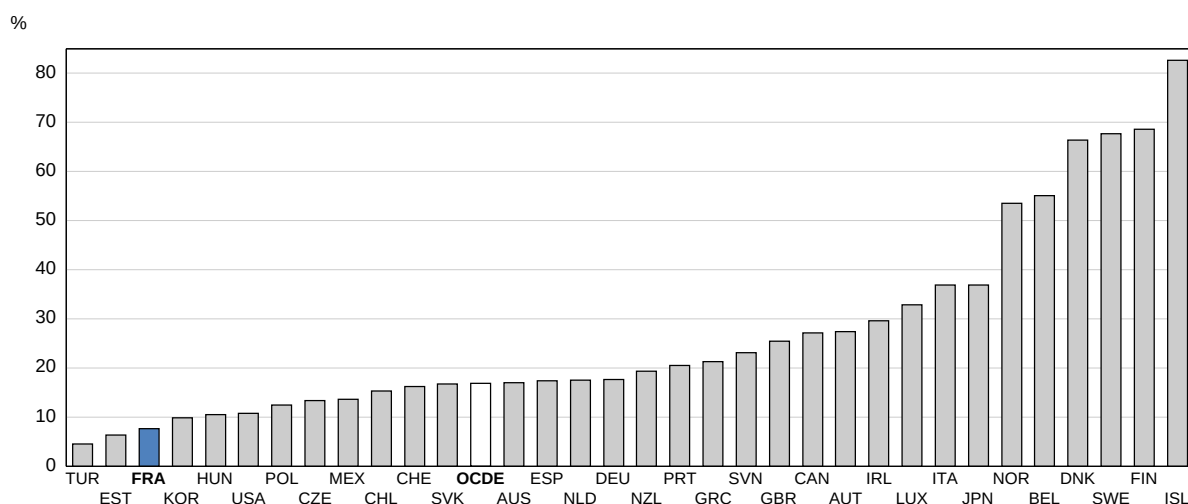
La pratique qui consistait à financer directement les syndicats et associations patronales avec une partie de la contribution à la formation professionnelle a été supprimée avec la réforme de 2014 – un changement bienvenu. Les OPCA ne pourront plus rediriger une partie des contributions perçues vers leurs organisations parentes ; à la place, un nouveau fonds sera créé afin de rémunérer les syndicats et

associations patronales pour leur rôle de gestionnaires des systèmes de formation professionnelle et autres systèmes sociaux. Les entreprises, les organismes paritaires et les administrations publiques contribueront au financement de ce fonds. Il s'agit là d'une première étape encourageante en vue de démêler l'écheveau du financement de la formation professionnelle et des appareils syndicaux.

À terme, les cotisations versées par les membres devraient devenir la principale source de financement des syndicats et des associations patronales, comme dans les autres pays de l'OCDE. Par ailleurs, le fait de financer pour une large part ces organismes via les contributions obligatoires risque de compromettre leur indépendance et de les dissuader de recruter de nouveaux membres. Le taux de syndicalisation en France est d'ailleurs l'un des plus faibles de l'OCDE (graphique 16), ce qui fragilise leur représentativité. Parallèlement, l'extension administrative des conventions collectives est généralisée, ce qui n'incite guère les salariés à se syndiquer. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les cotisations des membres constituent la principale source de financement des syndicats et des associations patronales, à plus de 80 % en Allemagne, en Italie, en Belgique, en Suède et au Royaume-Uni (IGAS, 2004). Une première étape en vue d'appliquer ce modèle en France consisterait à subordonner progressivement l'octroi de financements par le fonds nouvellement créé au nombre d'adhérents des syndicats et associations patronales.

Graphique 16. **Taux de syndicalisation dans les pays de l'OCDE**

2013 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles¹



1. Le taux de syndicalisation correspond au nombre de salariés adhérant à un syndicat divisé par le nombre total de salariés.

Source : OCDE, base de données statistiques sur les syndicats.

La base d'imposition devrait être revue

Le choix de faire passer les contributions des entreprises à la formation professionnelle par les OPCA correspond au désir de les redistribuer à ceux qui en ont le plus besoin, mais l'efficacité du système reste à cet égard limitée. Ainsi qu'il a été dit plus haut, les chômeurs et les individus peu qualifiés, qui travaillent plus souvent dans de petites entreprises, ont un accès relativement limité au système de formation. Auparavant, la redistribution des fonds issus de la contribution à la formation et servant à financer le plan de formation (encadré 4), environ la moitié du total, se faisait au détriment des petites entreprises et au profit des plus grandes – lesquelles emploient généralement des personnes plus qualifiées (DARES, 2014c). En 2011, si les petites entreprises ont effectivement semblé bénéficier des transferts de fonds des OPCA destinés à d'autres programmes de formation, plus de 40 % des entreprises de moins de

50 salariés ont versé davantage au système qu'elles n'ont perçu en retour, un pourcentage qui chute rapidement avec la taille des entreprises, jusqu'à descendre en dessous de 5 % pour les entreprises de plus de 2 000 salariés (DARES, 2014c). En revanche, la part des entreprises ayant perçu davantage qu'elles n'ont cotisé est inférieur à 25 % pour les entreprises de moins de 19 salariés, mais dépasse 45 % pour les entreprises de 200 à 500 salariés.

Encadré 4. La formation professionnelle en France : les principales mesures

Le **plan de formation** englobe toutes les mesures de formation des salariés prises à l'initiative de leur employeur en vue d'adapter leurs compétences à leur poste actuel ou d'acquérir de nouvelles compétences. Il peut prévoir des actions telles qu'un bilan de compétences ou une validation des acquis de l'expérience (VAE).

Le **congé individuel de formation (CIF)** est le droit, pour les salariés qui remplissent certaines conditions d'ancienneté, de demander à s'absenter de leur poste pour suivre une formation en vue d'obtenir un diplôme de niveau supérieur, de changer d'emploi ou de poursuivre d'autres intérêts personnels. L'absence peut être totale ou partielle et durer jusqu'à un an ou 1 200 heures. Le maintien de la rémunération peut atteindre 80 à 100 % si le salarié obtient l'accord du Fonds de gestion de congé individuel de formation-Organisme paritaire au titre du congé individuel de formation (Fongecif-Opacif), organisme paritaire géré par les syndicats et les associations patronales.

Le **droit individuel à la formation (DIF)** a été remplacé au 1^{er} janvier 2015 par le compte personnel de formation (CPF). Le DIF permettait aux salariés d'accumuler 20 heures de formation par an sur une période de six ans, soit 120 heures au maximum. La portabilité n'était pas possible d'un employeur à l'autre, et l'employeur devait approuver la formation choisie.

Le **compte personnel de formation (CPF)** en place depuis le 1^{er} janvier 2015, permet aux salariés d'accumuler jusqu'à 150 heures de formation, qui demeurent acquises en cas de changement de situation professionnelle ou de perte d'emploi. Ce compte peut être abondé par le service de l'emploi, l'employeur ou le salarié lui-même.

Les **périodes de professionnalisation** ont pour objet de favoriser le maintien dans l'emploi des salariés en contrat à durée indéterminée, par des actions de formation alternant enseignements théoriques et pratiques reconnues par le secteur d'activité concerné ou les conventions collectives. Si la formation est suivie pendant les heures de travail, le salarié continue de percevoir sa rémunération ; si elle est suivie en dehors des heures de travail, il perçoit une allocation de formation.

Le **bilan de compétences** suppose des entretiens approfondis avec un consultant extérieur afin d'identifier les intérêts, motivations et compétences du salarié et déterminer des possibilités de développement professionnel.

Le **contrat de professionnalisation**, créé en 2005 par les partenaires sociaux, s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans, aux demandeurs d'emploi et aux bénéficiaires de certaines allocations ou contrats. Son objectif est de leur permettre d'acquérir une qualification professionnelle ou de compléter leur formation initiale par une formation complémentaire.

Avec la réforme de 2014, le gouvernement espère redistribuer davantage de fonds destinés à la formation aux salariés des entreprises de plus petite taille et aux travailleurs peu qualifiés. Les entreprises de taille supérieure n'ont plus à contribuer à la mutualisation des fonds au titre du plan de formation, et leur cotisation pour la formation professionnelle a été revue à la baisse en conséquence, au motif que ces entreprises ont en général tendance à dépenser plus pour la formation de leurs salariés que le prélèvement minimal de 0,9 % qui était implicitement prévu. Elles n'ont jamais beaucoup contribué à la mutualisation des fonds au titre du plan de formation, puisqu'elles pouvaient se soustraire à cette partie de la taxe en dépensant au moins le même montant pour former leurs propres salariés. La réforme prévoit de mettre en place un mécanisme pour veiller à ce que les fonds puissent être redistribués depuis le groupe des entreprises de plus de 50 salariés vers celui des entreprises de taille inférieure, mais pas l'inverse. En consacrant une part fixe de la contribution à la formation au FPSPP (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels), le gouvernement espère aussi diriger davantage d'argent vers les demandeurs

d'emploi, les travailleurs peu qualifiés et ceux menacés de licenciement ou devant adapter leur qualifications. D'autres ressources du FPSPP sont affectées au financement des plans de formation des entreprises de moins de 10 salariés. Si le fait de réserver des fonds pour ces groupes peut être une bonne idée, il faudra aussi faire face à de nombreux obstacles non financiers.

Une autre solution – sans doute beaucoup plus facile – serait de promouvoir la formation au moyen d'avantages fiscaux. Si l'obligation pour les entreprises de financer la formation de leurs salariés est très rare dans les pays de l'OCDE, les avantages fiscaux sont beaucoup plus fréquents ailleurs qu'en France. Les coûts de formation sont souvent déductibles des impôts pour les entreprises, comme d'autres coûts salariaux, et dans certains cas, par exemple en Autriche et aux Pays-Bas, à un taux supérieur à 100 %. La France ne prévoit que deux allègements fiscaux très spécifiques, et plutôt limités, pour les coûts de formation, l'un pour la formation des dirigeants, l'autre pour les petites et moyennes entreprises, et elle ne prend guère de mesures pour encourager les dépenses des ménages en faveur de la formation. En revanche, les salariés peuvent déduire certains coûts de formation de leur revenu imposable dans plusieurs autres pays de l'OCDE, par exemple en Finlande, en Autriche, en Allemagne et aux Pays-Bas. D'après les travaux de recherche, la déductibilité fiscale des dépenses de formation peut stimuler les dépenses privées (Oosterbeek et Patrinos, 2008). Les avantages fiscaux ou les aides à la formation peuvent s'avérer un choix judicieux pour promouvoir les dépenses de formation lorsque le rendement social est supérieur au rendement privé. Le système français, quant à lui, favorise peu l'internalisation des avantages sociaux découlant des investissements dans la formation qui dépassent la contribution obligatoire. Le gouvernement français pourrait tenter de mettre en place des aides ou des avantages fiscaux conçus pour financer directement la formation des groupes pour lesquels le rendement social est susceptible d'être plus important que les avantages privés, comme les chômeurs ou les travailleurs peu qualifiés. De tels dispositifs devraient être proposés à titre expérimental, en commençant peut-être par une seule région, afin d'évaluer leur efficacité. S'ils s'avèrent efficaces, ils pourraient progressivement remplacer le système de financement actuel, qui est assez complexe. Ils contribueraient également à simplifier la gouvernance du financement et de l'offre de la formation professionnelle, vu que celle-ci serait de plus en plus déterminée par la demande.

Quant aux contrats d'apprentissage, ils bénéficient d'un très grand nombre d'incitations financières. Ils sont exonérés de la plupart des contributions sociales, et un crédit d'impôt de 1 600 EUR par an leur est appliqué, voire davantage pour les personnes rencontrant des difficultés particulières. Une aide forfaitaire pour chaque nouveau contrat peut être obtenue auprès de la région, outre le bonus de la taxe d'apprentissage évoqué ci-avant. Toutefois, en 2012, seuls 12 % des entreprises de plus de 250 salariés remplissaient les conditions requises pour bénéficier de ce bonus (IGAS, 2014), dont l'impact est très incertain. Il existe en outre une aide versée par Pôle emploi en fonction de l'âge pour les contrats de professionnalisation destinés aux demandeurs d'emploi. Enfin, les revenus des apprentis sont exonérés d'impôt, et leur salaire ne correspond qu'à une fraction du salaire minimum en fonction de l'âge et de l'ancienneté. Étant donné que la signature des contrats d'apprentissage concerne de plus en plus des individus plus qualifiés, les effets d'aubaine des aides devraient être considérables. C'est généralement le cas quand les contrats aidés ne ciblent pas les individus qui rencontrent le plus de difficultés pour trouver un emploi (Martin et Grubb, 2001). C'est pourquoi il est opportun que le crédit d'impôt ait récemment été supprimé pour les apprentis ayant atteint un niveau avancé de leurs études supérieures et que l'aide régionale soit désormais limitée aux entreprises de moins de 11 salariés. Les aides restantes devraient faire l'objet d'une évaluation rigoureuse et seules celles ayant prouvé leur efficacité devraient être conservées, de préférence privilégiant les apprentis aux difficultés particulières. Toutefois, le retrait des aides devrait dans l'idéal intervenir pendant une période de reprise de l'activité.

Le recours aux prélèvements salariaux pour financer la formation professionnelle est contestable, notamment dans le cas de la France où ces prélèvements contribuent globalement de façon considérable aux coûts élevés de la main-d'œuvre. Tandis que seuls les employeurs et les salariés supportent la charge

directe de ces prélèvements, les avantages de la formation pour les travailleurs peu qualifiés en particulier reviennent à la société dans son ensemble. Les prélèvements sur les salaires peuvent nuire aux perspectives d'emploi de ces derniers quand le salaire-de réservation est relativement élevé, comme en France avec le salaire minimum. En fait, d'après les données disponibles, la réduction des prélèvements salariaux aurait des effets positifs sur l'emploi, en particulier pour les travailleurs au bas de l'échelle des salaires (Cahuc et Carcillo, 2014). Le système actuel de financement ne correspond donc pas à l'objectif déclaré de la formation professionnelle, qui est d'améliorer les perspectives d'emploi, notamment pour les travailleurs peu qualifiés. Les aides directes ou les allègements d'impôt qui visent à promouvoir la formation de ces derniers seraient financés par l'intermédiaire du système d'imposition dans son ensemble, en s'appuyant par conséquent sur une assiette fiscale élargie et sur un plus grand nombre de contribuables, ce qui limiterait les effets négatifs sur l'emploi. Pour ce faire, il faudrait supprimer les niches fiscales inefficaces et élargir la base d'imposition globale, qui est étroite en France (OCDE, 2013c). Cela dit, les allègements d'impôt ou les aides à la formation professionnelle devraient faire l'objet d'une évaluation approfondie. Comme le montre l'exemple des contrats d'apprentissage, ces dispositifs doivent être bien conçus pour être efficaces.

Une répartition du travail entre de nombreux partenaires qui est en inadéquation avec le contrôle des fonds

Ces dernières années, les régions ont progressivement acquis davantage de responsabilités en matière d'apprentissage et de formation professionnelle continue, mais cette évolution ne s'est pas accompagnée d'un niveau équivalent de contrôle des fonds. La contribution à la formation professionnelle est affectée dans une large mesure à différents mécanismes de formation (voir l'encadré 1) et à différents groupes, tels que les chômeurs, les travailleurs peu qualifiés et les salariés des petites entreprises. Diverses institutions gérées par les partenaires sociaux (les OPCA) et un autre groupe d'institutions responsables du congé individuel de formation (les Fongecif - Opacif ; voir l'encadré 2), le FPSPP et Pôle emploi dépensent ou redistribuent une partie des fonds. Cela laisse peu de latitude aux régions pour planifier les dépenses consacrées à la formation professionnelle initiale et continue en tenant compte de leur structure économique, comme le prévoit la loi, par le biais d'un plan stratégique appelé contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP). Même si une partie de la taxe d'apprentissage est attribuée aux régions, l'allocation de ces fonds exigeait, avant la réforme de 2014, la conclusion d'une convention entre le gouvernement et les régions, et les transferts d'argent aux régions concernaient divers fonds et comptes d'affectation spéciale. Cela a été simplifié dans une certaine mesure, vu qu'à compter de 2015, une fraction plus importante de la taxe d'apprentissage – environ 50 % – ira directement aux régions, sans qu'elles doivent conclure des conventions avec le gouvernement, même si ces derniers restent prescrits par la loi entre différents acteurs pour ce qui concerne divers autres éléments du financement de la formation professionnelle initiale et continue. En outre, d'autres fractions de la taxe d'apprentissage continuent d'être réservées au financement des CFA ou d'organismes de formation professionnelle gérés par l'État. Les entreprises jouissent d'une grande liberté pour choisir les organismes auxquels elles souhaitent consacrer la taxe d'apprentissage à laquelle elles sont assujetties. Si elles ne font aucun choix, leurs OCTA se chargeront d'attribuer ces fonds. Dans un certain nombre de cas, les OCTA ont eu tendance à favoriser des organismes appartenant à leurs organisations mères (Patriat, 2013).

Étant donné que les régions dirigent désormais la planification des apprentissages, elles devraient dans l'idéal gérer la taxe d'apprentissage dans son intégralité, et le droit des employeurs de l'affecter en partie directement devrait être progressivement supprimé. Ce droit est apprécié par les entreprises et par conséquent difficile à modifier, mais cette question doit être examinée pour permettre aux régions de mettre en œuvre l'apprentissage avec efficacité. Permettre aux contribuables d'allouer eux-mêmes les fonds de la taxe va à l'encontre de l'idée selon laquelle le financement public au moyen de ces fonds devrait intervenir dès lors qu'un gouvernement élu est mieux placé pour générer des avantages sociaux que les simples contribuables. Les réformes de 2014 ont porté création des Comités régionaux de l'emploi, de

la formation et de l'orientation professionnelles (CREFOP), lesquels sont censés faciliter la coordination entre les régions, les partenaires sociaux et le gouvernement pour ce qui concerne la planification et la mise en œuvre de la formation professionnelle. Les entreprises peuvent ainsi influencer les politiques d'apprentissage par l'intermédiaire de leurs associations patronales au sein de ces nouveaux comités. Cet argument devrait être avancé pour les convaincre de renoncer à leur droit d'allouer elles-mêmes en partie la taxe d'apprentissage à laquelle elles sont assujetties.

Les régions doivent coopérer avec de nombreux acteurs pour s'assurer que les programmes de formation concordent bien avec leur structure économique, ce qui leur complique la tâche. Le gouvernement gère les lycées professionnels et décide des formations qu'ils proposent, tandis que les chambres de commerce et d'autres acteurs dirigent certains des CFA. Les partenaires sociaux jouent un rôle essentiel dans la planification, la gestion et le financement de la formation professionnelle destinée aux salariés. Ils élaborent des stratégies principalement au niveau des branches professionnelles. Le grand nombre de branches concernées – environ 300 comptant plus de 5 000 salariés, et elles sont plus nombreuses si l'on prend en considération celles de taille inférieure – complique la définition d'une stratégie cohérente. Pôle emploi gère la formation des demandeurs d'emploi, aux côtés des régions. Les formations sont cofinancées par le FPSPP, et le gouvernement élabore les politiques d'emploi et vote des lois pour organiser la formation professionnelle. Cette forme de gouvernance est complexe, et la collaboration ne fonctionne pas toujours très bien. En conséquence, il a parfois été difficile d'élaborer un plan stratégique pour la formation professionnelle qui soit bien adapté à la structure économique des régions (Cour des comptes, 2008).

Avec la réforme de 2014, le gouvernement a cherché à améliorer la coordination en réorganisant les institutions nationales et régionales qui regroupent différents acteurs. Au niveau national, le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (CNEFOP) sera le résultat de la fusion de deux conseils antérieurs, un pour l'emploi et l'autre pour la formation. Au niveau régional, les organes équivalents vont être associés pour former les CREFOP. La loi énonce dans le détail comment les régions doivent d'abord présenter leurs plans stratégiques pour la formation professionnelle à leur comité CREFOP et aux autres parties concernées, le signer ensuite conjointement avec le gouvernement et enfin le proposer aux partenaires sociaux pour approbation. Il semble en effet intéressant de mener ensemble les discussions sur l'emploi et sur la formation professionnelle initiale et continue; il conviendra de suivre l'évolution de leurs résultats.

Il peut s'avérer plus efficace de simplifier l'allocation des fonds, de limiter les affectations spéciales et de confier à un acteur unique la responsabilité des décisions relatives aux dépenses que de créer de nouvelles institutions de coordination. Il faudrait limiter le rôle d'autres acteurs dans la prise de décisions directes sur les dépenses, ainsi que les affectations spéciales et les conventions qui restreignent la marge de manœuvre de l'acteur principal et rendent l'ensemble du processus trop complexe, par exemple pour les régions en ce qui concerne l'apprentissage et la formation destinés aux demandeurs d'emploi. La responsabilisation devrait alors viser à atteindre des objectifs, que le gouvernement pourrait fixer, éventuellement en collaboration avec les partenaires sociaux. Parmi ces objectifs pourraient figurer le nombre d'apprentissages à mettre en place, en particulier dans le secondaire, l'accès à la formation pour les chômeurs et les travailleurs peu qualifiés, ainsi que l'emploi et la progression de carrière après la participation à une formation. Atteindre haut la main ces objectifs pourrait entraîner un accroissement des fonds les années suivantes. Si les régions étaient évaluées de la sorte, elles auraient de bonnes raisons de coopérer avec les autres acteurs responsables de la gestion d'établissements d'enseignement professionnel ou de centres de formation et de la définition des formations, par exemple le gouvernement ou les partenaires sociaux. D'autres acteurs pourraient en principe prendre la direction de la planification de la formation pour certains groupes, tels que les partenaires sociaux pour les salariés, mais la responsabilité liée à la planification stratégique devrait toujours incomber à un acteur unique et s'accompagner d'un niveau équivalent de contrôle des fonds. Si la participation des partenaires sociaux à la définition des

contenus des formations est utile et devrait être maintenue, il est en revanche inutile d'accompagner ce processus d'une dispersion des décisions de financement et d'une obligation de conclure des conventions entre les différents acteurs.

Il est nécessaire de simplifier le paysage complexe de la formation professionnelle et d'en améliorer les services d'orientation

La complexité du système de formation risque d'être une barrière à l'initiative des salariés de choisir une formation. La loi prévoit de multiples mesures (voir l'encadré 2), qui diffèrent souvent davantage en termes de critères d'accès et de gouvernance que par leur nature même. Il y a 55 300 prestataires de formation, dont beaucoup sont de très petite taille. Seuls 4 % des prestataires représentaient 70 % du chiffre d'affaires global, et pour les deux tiers d'entre eux environ, la formation n'était pas leur activité principale (PLF, 2012). Le nombre même de prestataires de formation fait qu'il est difficile pour les salariés et leurs employeurs d'identifier ceux qui dispensent des cours de qualité élevée et adaptés à leurs besoins. De même, les organes qui collectent et redistribuent les fonds de la contribution à la formation professionnelle sont nombreux, et leur rôle n'est pas toujours clair. Aux côtés des OPCA, qui conseillent les entreprises et les candidats à la formation et qui procèdent à l'achat des formations, les Fongecif-Opacif gèrent le congé individuel de formation, et Pôle emploi organise, conjointement avec les régions et le FPSPP, la formation destinée aux demandeurs d'emploi, avec l'aide d'au moins quatre autres agences qui conseillent des groupes spécifiques, par exemple les jeunes, les personnes handicapées ou les demandeurs d'emploi très qualifiés. Une évaluation de la formation destinée aux demandeurs d'emploi a montré que le système était inefficace, notamment parce que les conseillers eux-mêmes avaient du mal à l'appréhender (Pôle emploi, 2011). Les deux tiers environ des demandeurs d'emploi ont déclaré dans une enquête avoir dû contacter au moins deux agences différentes pour planifier leur formation, et plus de 40 % d'entre eux ont indiqué qu'en définitive, ils avaient organisé eux-mêmes leur formation (Aude et Buffard, 2011). Ce système devrait être simplifié de manière à réduire les coûts de transaction et à faciliter l'accès des salariés, des demandeurs d'emploi et des petites entreprises en particulier au conseiller approprié qui les aidera à planifier et à financer leur formation. Il est en outre nécessaire de disposer de meilleures informations sur les formations disponibles et leur qualité, ainsi que de services d'orientation efficaces. Pôle emploi a commencé à former ses conseillers à l'intermédiation pour proposer des formations adaptées aux demandeurs d'emploi, mais simplifier le système serait sans aucun doute utile. En ce sens, le renforcement prévu des services d'orientation devrait être utile.

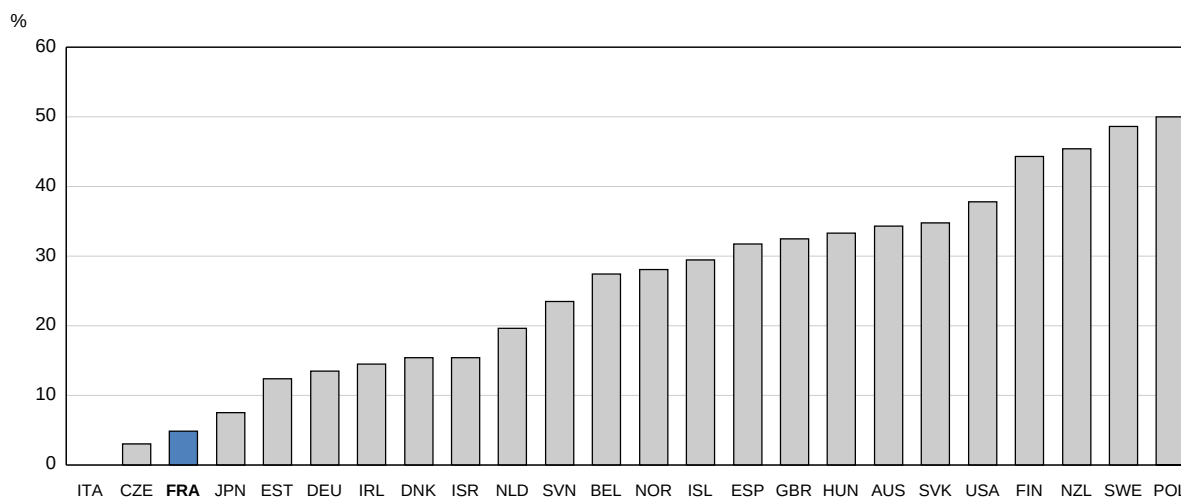
Une programmation plus flexible sera nécessaire pour améliorer l'accès à la formation. Pour les petites entreprises, il est souvent difficile d'accorder du temps aux salariés pour qu'ils se forment. Par conséquent, le fait de proposer des formations en dehors des heures de travail permettrait d'en améliorer l'accès, en particulier pour les salariés. Pourtant, les études supérieures sont très rarement proposées à temps partiel (graphique 17). De plus, l'offre de formation pendant les mois d'été est très limitée (graphique 18), quand l'activité est moins intense dans la plupart des entreprises. Les formations diplômantes, qui sont plus longues, se calent généralement sur l'année scolaire, ce qui retarde le début d'une formation pour les demandeurs d'emploi et limite leur participation. Les candidats préfèrent souvent accepter des offres d'emploi dans l'intervalle, en particulier si leurs droits arrivent à terme. Même si plusieurs autres prestations sont disponibles dans ces cas-là, elles sont soumises à différents critères d'ouverture de droits et leur gestion est dispersée entre divers acteurs, de sorte que les demandeurs d'emploi estiment plus sûr d'accepter une offre d'emploi, même si le fait de se former plus avant leur offrirait des perspectives d'emploi plus stables (Cour des comptes, 2013b). En réalité, d'après les travaux de recherche, la participation à des formations plus longues a tendance à améliorer la stabilité de l'emploi pour les chômeurs (Crépon et al., 2012), ce qui indique que le fait d'accepter un emploi au lieu de se former risque de nuire aux perspectives d'emploi à long terme. La mise en place de davantage de formations débutant en cours d'année scolaire sera par conséquent essentielle pour les demandeurs

d'emploi. À l'inverse, proposer davantage de formations le soir, le week-end ou pendant l'été sera utile pour les entreprises de plus petite taille et pour leurs salariés.

L'intermédiation dans le cadre de la formation laisse peu de place au financement des projets de formation conçus par les individus. Les OPCA, les régions et Pôle emploi procèdent généralement à l'achat de formations pour le compte de leurs clients, souvent à grande échelle par le biais d'appels d'offres publics. De plus, les fonds sont habituellement réservés pour différents programmes de formation assortis de critères spécifiques d'admissibilité. Si aucun d'eux ne correspond au projet individuel de formation, les chances sont minces d'obtenir un financement à partir de la contribution à la formation professionnelle ou d'une aide publique. Le fait d'améliorer la flexibilité du système et de laisser davantage de place aux initiatives individuelles permettrait de dépenser les fonds de la contribution à la formation professionnelle de manière plus efficace et plus rationnelle. Le recours important à l'aide individuelle à la formation (AIF) proposée par Pôle emploi depuis 2010 (DARES, 2013b) est bien la preuve que la demande de financement de projets individuels de formation existe.

Graphique 17. **Pourcentage d'étudiants à temps partiel dans l'enseignement supérieur, 2012**

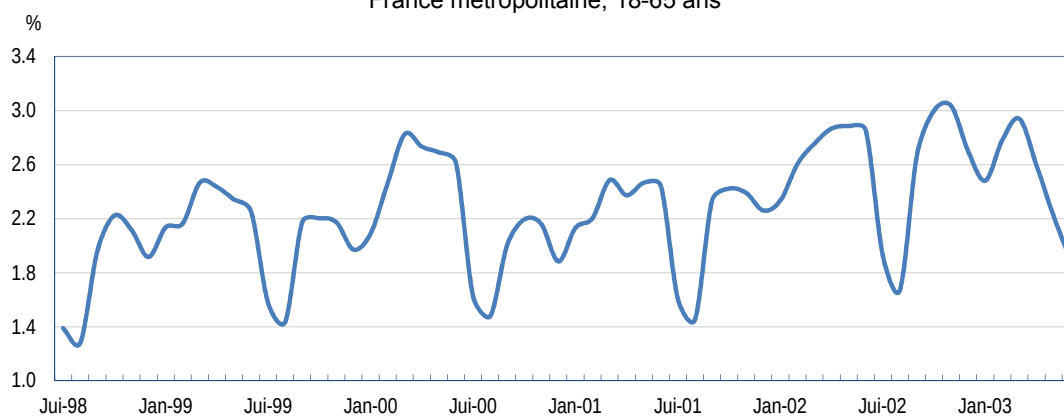
Niveaux 5-6 de la CITE



Source : OCDE, base de données de l'Éducation 2014.

Graphique 18. **Taux mensuel d'accès à la formation pour les salariés du secteur privé entre 1998 et 2003**

France métropolitaine, 18-65 ans



Source : Blasco et al. (2009), « Formation continue en entreprise et promotion sociale : mythe ou réalité? », dans INSEE, *Formation et Emploi* – Édition 2009.

Certains éléments de la réforme de 2014 améliorent la flexibilité et sont susceptibles de faciliter les initiatives individuelles. L'accès au nouveau compte personnel de formation (CPF ; voir l'encadré 2) est plus facile que dans l'ancien dispositif, le droit individuel à la formation (DIF). En effet, l'utilisation des droits à la formation dans le cadre du DIF était toujours soumise au consentement de l'employeur. Avec le CPF, l'employeur doit seulement donner son accord si la formation a lieu pendant les heures de travail. Cela n'aurait toutefois qu'une portée limitée dans la pratique, vu la programmation actuelle de la plupart des formations proposées. Contrairement au droit individuel à la formation, les heures de formation accumulées dans le nouveau compte personnel de formation sont transférables d'un employeur à l'autre et restent consommables lorsqu'un individu se retrouve au chômage, ce qui améliore la flexibilité du système et renforce potentiellement l'accès des demandeurs d'emploi à la formation professionnelle.

Le compte personnel de formation pourrait aussi améliorer l'accès à des formations conduisant à un niveau supérieur de qualification, notamment si les cours sont davantage organisés en modules. Le nombre d'heures qu'il est possible d'accumuler sur le compte personnel de formation a quelque peu augmenté par rapport au dispositif précédent ; il est en effet passé de 120 à 150 heures. Même si cette mesure reste en soi insuffisante pour financer des formations qui conduisent à un niveau supérieur de qualification, les employeurs, les salariés, les régions et Pôle emploi peuvent tous désormais compléter les droits accumulés à l'aide d'un financement supplémentaire, ce qui pourrait favoriser l'accès à des formations plus longues. Étant donné que le compte de formation est abondé en permanence, une autre option serait d'acquérir une qualification supérieure en plusieurs étapes, en suivant des formations plus courtes qui se complèteraient les unes les autres. Pour ce faire les certifications professionnelles devraient être davantage organisées en modules. Le gouvernement, en collaboration avec les partenaires sociaux, a récemment publié une première liste élargie des formations auxquelles le CPF donnerait droit. Cette liste, une fois intégrée et complétée au cours de l'année comme prévu, devrait éviter d'être trop restrictive. Des formations plus courtes devraient être accessibles, aux côtés des plus longues, et ces dernières devraient être disponibles sous la forme de modules, vu que rien ne garantit qu'un financement suffisant soit disponible pour compléter les droits de formation des candidats si la participation est forte. Seule une partie des fonds de la contribution à la formation professionnelle est consacrée au CPF, le reste étant affecté au CIF et à d'autres programmes de formation. Il importera d'examiner l'efficacité et la durabilité financière du CPF et d'envisager d'intégrer progressivement d'autres dispositifs avec le CPF si ceci s'avère une réussite.

Une attribution encore plus généreuse de droits de formation aux travailleurs peu qualifiés pourrait être envisagée, au-delà des abondements complémentaires prévus par les OPCA, les régions et Pôle emploi. Cette catégorie de travailleurs devrait en effet tirer davantage parti de formations plus longues conduisant à un niveau supérieur de qualification, tandis que les formations plus courtes devraient être suffisantes pour répondre aux besoins des travailleurs hautement qualifiés. Un tel dispositif permettrait d'orienter davantage de fonds vers les travailleurs peu qualifiés.

L'allocation des droits de formation en termes d'heures plutôt que de coûts devrait être examinée. Elle risque en effet d'affaiblir la concurrence par les prix entre les prestataires de formation, vu que les individus ne sont pas encouragés à utiliser leurs droits de formation en choisissant des formations moins onéreuses. Le dispositif risque également d'avoir un caractère régressif, étant donné que le coût horaire des formations destinées aux individus les plus qualifiés est susceptible d'être plus élevé.

Même si les comptes personnels de formation sont en mesure de lever les obstacles financiers à la formation, d'autres entraves, d'ordre comportemental et contextuel, doivent également être examinées. En France comme ailleurs, la probabilité qu'une personne exprime ses besoins de formation augmente avec son niveau de compétences (Brousse et al., 2009). Cela s'expliquerait par un manque de confiance chez les personnes ayant un sentiment d'échec lié à leur formation initiale (Gautié et Perez, 2012 ; Norman et Hyland, 2003 ; Fouarge et al., 2013). D'après Lambert et al. (2012), les travailleurs sont beaucoup moins susceptibles de faire état de besoins de formation non satisfaits dans les entreprises qui forment peu et qui

offrent des perspectives limitées de mobilité horizontale et verticale. Pour éliminer ces obstacles, il sera nécessaire de proposer une aide et une orientation davantage personnalisées à la fois aux individus, en particulier ceux dont le niveau de qualification est faible, et aux entreprises.

Des services d'orientation efficaces seront essentiels pour permettre aux petites entreprises et aux individus d'identifier la formation adaptée à leurs besoins. La réforme de 2014 a confié aux régions la responsabilité du nouveau service public régional de l'orientation. Ce service, créé en 2009, est encore loin de proposer un accompagnement professionnel personnalisé, puisqu'il se limite principalement à un site Web et à une ligne téléphonique (Gautié et Perez, 2012). Le gouvernement espère que les régions sauront donner l'orientation et l'impulsion nécessaires pour mettre en place un accompagnement davantage personnalisé concernant les choix de gestion de carrière et de formation professionnelle, un service appelé CEP (conseil en évolution professionnelle). Les régions contribuaient déjà à la mise en place du service national d'orientation, mais beaucoup n'ont pas avancé aussi rapidement que le gouvernement l'avait espéré. Quelques-unes élaborent actuellement un programme pilote, en collaboration avec cinq services qui aident différents groupes, par exemple les chômeurs, les jeunes, les cadres, les personnes handicapées ou les salariés, à trouver un emploi ou une formation. L'idée est de présenter ce système dans l'ensemble du pays. Compte tenu du nombre d'acteurs concernés, une campagne d'information efficace sera nécessaire pour s'assurer que les actifs connaissent ce nouveau service et sont en mesure de localiser leurs conseillers. Il importera de veiller à ce que les régions possèdent les ressources financières et les capacités suffisantes pour prendre à leur charge la coordination d'un service d'orientation efficace, ce qui impliquera sans doute de former les conseillers, qui aujourd'hui concentrent à peine leur action sur l'aide à la gestion de carrière et à la formation, mais aussi d'embaucher du personnel.

Améliorer l'information et le contrôle de la qualité des prestataires

Les contrôles de la qualité des prestataires sont relativement faibles, et il manque un processus efficace de certification qui aiderait les candidats à la formation et leurs employeurs à identifier les formations de qualité élevée. Outre une déclaration d'activité et l'obligation de rédiger des rapports pédagogiques et financiers annuels, en appliquant des règles comptables spécifiques, il n'existe pas de procédure de certification ni de contrôle spécifique de la qualité (Cahuc et al., 2011 ; Cour des comptes, 2008). L'enregistrement d'un prestataire peut être refusé si sa déclaration d'activité n'est pas conforme à la définition de l'éducation et de la formation dans le droit du travail, mais cette définition est assez vaste. Il y a une institution qui peut certifier des grands prestataires de formation, l'Office professionnel de qualification des organismes de formation (OPQF). Toutefois, pour pouvoir prétendre à une certification, un chiffre d'affaires minimum de 76 000 EUR est requis, ce qui ne concerne qu'environ 30 % des prestataires. C'est pourquoi cet organisme peut au mieux exercer un contrôle de la qualité pour un sous-ensemble relativement petit de prestataires.

Il serait souhaitable d'œuvrer à la mise en place de processus de certification et de contrôles plus efficaces et de demander aux prestataires de formation de communiquer davantage d'informations sur les formations qu'ils proposent. Cela permettrait aux acheteurs et aux candidats d'avoir une idée plus précise de la qualité des différentes options. Étant donné que la qualité est difficile à observer, en particulier *a priori*, un problème d'antisélection peut se poser. Les prestataires de formations de qualité supérieure risquent également d'être plus chers et pourraient être contraints de se retirer du marché s'ils ne parviennent pas à convaincre les acheteurs potentiels de leur niveau élevé de qualité. Dans le cadre de la réforme de 2014, le gouvernement prévoit d'établir des mécanismes de contrôle de la qualité plus puissants et il y a des exemples nationaux et internationaux qui pourraient servir de modèles. Certains pays de l'OCDE ont mis en place des mécanismes de certification efficaces. Le Danemark possède une agence indépendante d'évaluation pour l'ensemble du système éducatif, y compris la formation professionnelle. Aux Pays-Bas, le *Kwaliteits Centrum Examinering* évalue les prestataires de formation et est chargé de leur certification. Sans l'approbation de cet organisme, le prestataire perd le droit d'organiser des examens.

L'Organisme britannique de surveillance de la qualité de l'enseignement évalue les prestataires en déployant environ 10 inspecteurs pendant une semaine. Les résultats sont publiés sur son site Web. Si le prestataire obtient de mauvais résultats, il risque de perdre son droit à bénéficier d'un financement public. L'Allemagne a mis en place un système d'organismes de certification privés, lesquels sont homologués par une agence centrale. En France, la région du Languedoc-Roussillon a établi une charte pour la qualité de la formation professionnelle, en concertation avec d'autres grands acheteurs de formation, les OPCA, Pôle Emploi et l'État. Une société de conseil privée détermine si les prestataires satisfont aux critères de qualité et, sur la base de cette évaluation, une commission décide ensuite de leur délivrer ou non un label de qualité. Cet exemple pourrait servir de modèle pour améliorer la transparence de la formation en termes de qualité dans tout le pays. Enfin, en donnant aux OPCA un nouveau rôle d'assurance de la qualité et éventuellement de conseil renforcé au sein du nouveau service régional d'orientation, il serait plus facile de confier à l'Urssaf la mission de prélever la contribution à la formation professionnelle et la taxe d'apprentissage.

Recommandations pour améliorer la formation professionnelle

Améliorer la formation professionnelle dans l'enseignement secondaire

- Faire appel à des enseignants très qualifiés et offrir un accompagnement davantage personnalisé aux élèves ne possédant pas les compétences de base. Attirer des enseignants qui combinent l'enseignement et une expérience professionnelle en dehors de l'éducation, et les payer davantage si nécessaire.
- Offrir aux maîtres d'apprentissage et aux tuteurs une préparation pédagogique adaptée à l'ensemble des formations en alternance. Œuvrer pour renforcer l'interaction entre eux et les enseignants.
- S'assurer que les services d'orientation dans les établissements du premier cycle du secondaire informent mieux les parents et les élèves des avantages de l'apprentissage.

Renforcer la formation aux compétences de base

- Former les effectifs du nouveau service public régional d'orientation pour qu'ils identifient les individus ayant des compétences de base fragiles et les aiguillent vers une formation.
- S'assurer que le nouveau compte personnel de formation donne accès à une formation aux compétences de base.

Simplifier le financement et la gouvernance de la formation professionnelle

- Clarifier quel acteur a le rôle principal pour le développement des programmes de formation à grande échelle et aligner cette responsabilité avec le contrôle des fonds, notamment en ce qui concerne les régions pour l'apprentissage.
- Envisager de remplacer progressivement le financement actuel de la formation professionnelle fondé sur les prélèvements sur les salaires par un financement assis sur une assiette plus large.
- Évaluer et simplifier le foisonnement d'aides et d'avantages fiscaux pour l'apprentissage.

Recommandations pour améliorer la formation professionnelle (suite)

Consolider l'information sur la qualité des prestataires de formation

- Veiller à ce que les régions aient la capacité et le financement nécessaires pour coordonner le nouveau service d'orientation des candidats à une formation professionnelle.
- Intégrer tous les dispositifs de formation concurrents au CPF. Veiller à la mise en œuvre des droits complémentaires au CPF en faveur des travailleurs les moins qualifiés, tout en autorisant les travailleurs plus qualifiés à accéder à des formations plus courtes non qualifiantes. Ouvrir le CPF aux offres de formation organisées en modules.
- Mettre en œuvre le système envisagé d'assurance qualité pour les organismes de formation *via* notamment une démarche de certification des prestataires de formation et renforcer leur obligation de communiquer à leurs clients des informations sur les formations qu'ils proposent.
- Améliorer les données pour mieux évaluer les résultats de la formation.

Bibliographie

- Abriac, D., R. Rathelot et R. Sanchez (2009), « L'apprentissage, entre formation et insertion professionnelles », *Formations et emploi*, édition 2009, INSEE, pp. 57-74.
- Almeida, R. et P. Carneiro (2009), « The return to firms' investments in human capital », *Labour Economics*, vol. 16, pp. 97-106.
- Andolfatto, D. et D. Labbé (2007), *Sociologie des syndicats*, La Découverte, coll. Repères Sociologie.
- Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) (2013), *L'évolution de l'illettrisme en France*, ANLCI Nouvelle Édition, Paris.
- Aude, J. et P. Buffard (2011), « Les demandeurs d'emploi stagiaires de la formation professionnelle : quelles formations pour quels stagiaires », *DARES Analyses*, n° 086.
- Bassanini, A. (2006) Training, wages and employment security: an empirical analysis on European data, *Applied Economics Letters*, vol. 13, n° 8, pp. 523-27.
- Ballot, G., F. Fakhfakh et E. Taymaz (2006), « Who benefits from training and R&D, the firm or the workers ? », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 44, pp. 473-95.
- Bartel, A.P. (1994), « Productivity gains from the implementation of employee training programs », *Industrial Relations*, vol. 33, pp. 411-25.
- Bensemman, J. (2012), « Literacy and workplace change: evaluation findings from 18 workplace literacy programmes », *Journal of Research and Practice in Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, Nouvelle-Zélande.

- Besson, E. (2008a), *L'employabilité des jeunes issus de l'enseignement professionnel du second degré*, rapport soumis au Premier ministre, Paris.
- Besson, E. (2008b), *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif VAE*, rapport soumis au Premier ministre, Paris.
- Bishop, J. (1994), « The impact of previous training on productivity and wages », dans L. Lynch (éd.), *Training and the Private Sector - international comparisons*, University of Chicago Press, Chicago.
- Blasco, S., B. Crépon et T. Kamoina (2012), « The effects of on-the-job and out-of-employment training programmes on labour market histories », *Documents de travail du Centre pour la Recherche Économique et ses Applications (Cepremap)*, Paris.
<http://www.cepremap.fr/depot/docweb/docweb1210.pdf>
- Blundell, R., L. Dearden, C. Meghir et B. Sianesi (1999), « Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy », *Fiscal Studies*, vol. 20, pp. 1-23.
- Brousse, C., C. Perez et P. Pommier (2009), « Se former en cours de vie active », *Insee Premières*, n° 1234, mai.
- Brunello, Giorgio (2007), « The effects of training on employment, wages and productivity: A European perspective », document préparé pour un séminaire d'examen thématique de la Stratégie européenne pour l'emploi. http://pdf.mutual-learning-employment.net/pdf/thematic%20reviews%202007/TRSF_sept%202007/thematic_paper_brunello_TRS%20F_EN.pdf
- Bynner, J. et S. Parsons (1997), *It Doesn't Get Any Better. The impact of poor basic skills on the lives of 37 year olds*, The Basic Skills Agency, Londres.
- Bynner, J. et S. Parsons (2006), « New light on literacy and numeracy », National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, Londres.
- Cahuc, P., M. Ferracci et A. Zylberberg (2011), « Formation professionnelle : pour en finir avec les réformes inabouties », Institut Montaigne, Paris.
- Cahuc, P. et S. Carcillo (2014), « Alléger le coût du travail pour augmenter l'emploi : les clés de la réussite », Institut Montaigne, Paris.
- Carpentieri, J., K. Fairfax-Cholmeley, J. Litster et J. Vorhaus (2011), « Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development », National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy, Institute of Education, Londres.
- Chéron, A., B. Rouland et F.-C. Wolff (2010), « The returns to firm-provided training in France: evidence on Mobility and Wages », *TEPP Working Paper*, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/80/97/53/PDF/10-10.pdf>
- Condelli, L. et H. Spruck Wrigley (2008), « The What Works Study: Instruction, Literacy and Language Learning for Adult ESL Literacy Students », dans S. Reder et J. Bynner (éds.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills: Findings from Longitudinal Research*, Routledge, Londres et New York.

- Conseil National d'Évaluations de la Formation Professionnelle (CNEFP) (2012), *Rapport d'Activité 2012*, Paris. <http://www.ressources-de-la-formation.fr/Conseil-national-d-evaluations-de.html>
- Conti, G. (2006), « Training, productivity and wages in Italy », *Labour Economics*, vol. 5, pp. 557-76.
- Cour des comptes (2008), *La formation professionnelle tout au long de la vie*, Rapport public thématique, Paris.
- Cour des comptes (2013a), *Rapport public annuel 2013*.
- Cour des comptes (2013b), *Face à un chômage élevé, mieux cibler les politiques*, Rapport public thématique, Paris.
- Crépon, B., M. Ferracci et D. Fougère (2012), « Training the unemployed in France : how does it affect unemployment duration and recurrence ? », *Annales d'Économie et de Statistique*, n° 107-108, pp. 175-99.
- DARES (2013a), « Les bénéficiaires de la formation « compétences clés » : plus de 50000 entrées en formation en 2011 », *DARES Analyses*, 2013-044, Paris.
- DARES (2013b), « La formation professionnelle des demandeurs d'emploi en 2011 », *DARES Analyses*, 2013-027, Paris.
- DARES (2014a), « L'apprentissage en 2012 », *DARES Analyses*, 2014-042, Paris.
- DARES (2014b), « La VAE en 2012 dans les ministères certificateurs », *DARES Analyses*, 2014-002, Paris.
- DARES (2014c), « La mutualisation des fonds de la formation continue », *DARES Analyses*, 2014-007, Paris.
- Dearden, L. H. Reed et J. van Reenen (2006), « The impact of training on productivity and wages: evidence from British panel data », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 68, pp. 397-421.
- Groupe d'experts de haut niveau sur la lutte contre l'illettrisme (2012), *Final Report*, Bruxelles.
- Finlay, I., A. Hodgson et R. Steer (2007), « Flowers in the desert – the impact of policy on basic skills provision at the workplace », *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 59, n° 2, pp. 231-48.
- Fouarge, D., T. Schils et A. de Grip (2013), « Why do low-educated workers invest less in further training ? », *Applied Economics*, vol. 45, pp. 2587-601, DOI : 10.1080/00036846.2012.671926
- Fougère, D., D. Goux et E. Maurin (2001), « Formation continue et carrières salariales. Une évaluation sur données individuelles », *Annales d'Économie et de Statistique*, vol. 62, pp. 49-69.
- Gautié, J. et C. Perez (2012), « Promoting lifelong learning through individual accounts: from asset-based to capability-based policies », *Documents de Travail du Centre d'Économie de la Sorbonne*, Paris.
- Gleeson, L. (2005), « Economic returns to education and training for adults with low numeracy skills », National Centre for Vocational Education Research, Adelaide.

- Gossiaux, S. et P. Pommier (2013), *La formation des adultes – un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés*, INSEE Première n° 1468, Paris.
- Goux, D. et E. Maurin (2000), « Returns to firm-provided training: evidence from French worker-matched data », *Labour Economics*, vol. 7, pp. 1-19.
- Haelermans, C. et L. Borghans (2012), « Wage effects of on-the-job training: a meta-analysis », *British Journal of Industrial Relations*, vol. 50, pp. 502–28, DOI : 10.1111/j.1467-8543.2012.00890.x.
- Hansson, B. (2008), « Job-related training and benefits for individuals: a review of evidence and explanations », *OECD Education Working Papers*, n° 19, Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/237755412637>.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2008), « The Role of Cognitive Skills in Economic Development », *Journal of Economic Literature*, vol. 46, n° 3, pp. 607–68.
- Hollenbeck, K. et B. Timmeney (2008), « Lessons Learned from a Workplace Literacy Initiative », *Employment Research*, vol. 15, pp. 4–6.
- Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) (2005), *Étude d'administration comparée sur le financement des syndicats (Allemagne, Belgique, Grande-Bretagne, Italie, Suède)*, Rapport n°2004-160, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000101/0000.pdf>
- Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) (2014), *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage*, Rapport 2013-145R, Paris. http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2013-145R_Rapport_Apprentissage.pdf.
- Jonas, N., A. Lebrère, P. Pommier et B. Trosseille (2013), « Mesurer les compétences des adultes : comparaison de deux enquêtes », *Insee Analyses* n° 13, Paris.
- Kruidenier, J., C. MacArthur et H. Wrigley (2010), « Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Literature », National Institute for Literacy, Washington, D.C.
- Lambert, M., J. Vero et B. Zimmermann (2012), « Vocational training and professional development: a capability perspective », *International Journal of Training and Development*, vol. 16, pp. 164-83.
- Larcher, G. (2012), *La formation professionnelle, clé pour l'emploi et l'employabilité*, rapport au Président de la République française, Paris.
- Lê, J. (2013), « À qui profite la formation en entreprise ? », *Revue d'économie politique*, vol. 123, pp. 519-48.
- Le Rhun, B. et M. Dubois (2013), « Les sortants précoces et les sortants sans diplôme : deux mesures des faibles niveaux d'études », *Éducation & formations*, n° 84, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.
- Leuven, E. (2004), « A review of the wage returns to private sector training », document préparé pour le Séminaire CE-OCDE sur le capital humain et les performances sur le marché du travail, Bruxelles.
<http://78.41.128.130/dataoecd/4/24/34932279.pdf>.
- Leuven, E. et H. Oosterbeek (2008), « An alternative approach to estimate the wage returns to private-sector training », *Journal of Applied Econometrics*, vol. 23, pp. 423–34.

- Looney, J. (2008), *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE.
- Martin, J. et D. Grubb (2001), « What works and for whom : a review of OECD countries' experiences with active labour market policies », IFAU-Office of Labour Market Policy Evaluation, *Document de travail* n° 14.
- McIntosh, S. et A. Vignoles (2001), « Measuring and assessing the impact of basic skills on labour market outcomes », *Oxford Economics Papers*, vol. 3, pp. 453-81.
- Meadows, P. et H. Metcalf, H. (2008), « Does literacy and numeracy training for adults increase employment and employability? Evidence from the Skills for Life programme in England », *Industrial Relations Journal*, vol. 39, pp. 354-69.
- Michel, B. et E. Maroun (2008), « Étude de cas : France », dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/172140204834>.
- Monteil, J-M. (2014), *L'alternance dans l'éducation*, Les Études du Conseil Économique, Social et Environnemental, Paris.
- Nickell, S. (2004), « Poverty and Worklessness in Britain », *Economic Journal*, vol. 114, n° 494, pp. C1-25.
- Norman, M. et T. Hyland (2003), « The role of confidence in lifelong learning », *Educational Studies*, vol. 29, n° 2-3, pp. 261-72.
- OCDE (2004), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2009), *Des emplois pour les jeunes/Jobs for Youth: France 2009*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Éditions OCDE.
- OCDE (2013a), *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-fr>
- OCDE (2013b), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2013c), *Études économiques de l'OCDE : France 2013*, OCDE.
- OCDE (2013d), *France – Redresser la compétitivité*, Série Politiques meilleures, Éditions OCDE.
- Oosterbeck, H. et H. Patrinos (2008), « Financing lifelong learning », *World Bank Policy Research Working Paper*, n° 4569, Banque mondiale, Washington, D.C.
- Patriat, F. (2013), « Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur la répartition du produit de la taxe d'apprentissage », Sénat n° 455, Paris.
- Perkins, K. (2009), « Adult Literacy and Numeracy – Research and Future Strategy », An Adult Literacy National Project Report, Adelaide.

Pôle emploi (2011), « Orientation professionnelle et accès à la formation - enjeux et pistes de progrès », *Repères et Analyses*, n° 25, Paris.

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (éd.) (2012), *Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Abschlussdokumentation des Förderschwerpunktes zur Forschung und Entwicklung 2007-2012, Bielefeld, Allemagne.

Projet de loi de Finances (PLF) (2012), *Formation Professionnelle – Annexe au Projet de loi de finances 2014*, Paris France. http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/farandole/2014/pap/pdf/jaunes/jaune2014_formation_professionnelle.pdf

Thornton, R. et P. Thompson (2001), « Learning from Experience and Learning from Others: An Exploration of Learning and Spillovers in Wartime Shipbuilding », *American Economic Review*, vol. 91, n° 5, décembre, pp. 1350-68.

Trautmann, J. (2004), *L'action de se former et son initiative*, Notes Emploi Formation 18, Centre d'Études et de Recherches sur les qualifications (Céreq), Marseille.

UNESCO (2012), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT – Jeunes et compétences : L'éducation au travail*, Éditions UNESCO, Paris.

Vignoles, A., A. de Coulon et O. Marcenaro-Gutierrez (2011), « The value of basic skills in the British labour market », *Oxford Economic Papers*, vol. 63, pp. 27-48.

Wolf, A. (2008), « Adult learning in the workplace: creating formal provision with impact », *Teaching and Learning Research Briefing 59*, Teaching and Learning Research Programme, Economic and Social Research Council, Londres. <http://www.tlrp.org/pub/documents/wolfRB59final.pdf>.

Wolf, A. et K. Evans (2009), *Enhancing Skills for Life: adult basic skills and workplace learning*, rapport final à l'ESRC, Swindon, Royaume-Uni.

Zwick, T. (2005), « Continuing vocational education forms and establishment productivity in Germany », *German Economic Review*, vol. 6, n° 2, pp. 155–84.