

La formation continue, mission fondamentale ou mission marginalisée des universités ?

Continuing education: an essential or marginal concern for universities?

La formación continúa, misión fundamental o misión marginalizada de las universidades

Jean-Pierre Korolitski et Jean-Marc de Montalembert

Numéro 9 (49), printemps 1983

Éducatons permanentes en mouvement ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1034719ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1034719ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Résumé de l'article

1983 verra en France une profonde transformation législative qui concernera entre autres la formation continue universitaire. Les auteurs localisent quatre grands champs de l'intervention universitaire en éducation permanente et présentent un noeud de contradictions qui déterminent le travail dans ces champs. En troisième partie, ils indiquent des pistes d'action.

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (imprimé)

2369-6400 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Korolitski, J.-P. & de Montalembert, J.-M. (1983). La formation continue, mission fondamentale ou mission marginalisée des universités ? *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (9), 93–101. <https://doi.org/10.7202/1034719ar>

..... à l'université

La formation continue, mission fondamentale ou mission marginalisée des universités ?

J.P. Korolitski, M. de Montalembert

- 1983 verra en France une profonde transformation législative :
- à compter du 1^{er} janvier, mise en oeuvre de la loi sur la régionalisation, avec comme première réalisation la décentralisation des crédits de formation professionnelle ;
 - printemps 1983 — adoption d'une nouvelle loi relative aux enseignements supérieurs, prévoyant notamment la professionnalisation des enseignements ;
 - automne 1983 — refonte de la loi sur la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, qui devrait particulièrement privilégier la politique et l'action de formation dans l'entreprise et le droit au congé individuel de formation.

Nous sommes donc à un tournant et ce moment privilégié va nous permettre de faire le point sur dix années de formation d'adultes dans les universités.

La première partie de cet article balisera quelques grands champs de l'intervention universitaire et fera dans ces champs des propositions particulières.

La deuxième partie relèvera les obstacles qui entravent le développement de la formation continue à l'université et proposera quelques solutions d'ordre général.

Enfin, il n'est pas inutile de préciser que lorsque nous emploie-

En différents milieux...

4

rons le terme « université » cela doit être compris dans un sens large incluant tous les établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de l'Éducation nationale, c'est-à-dire, outre les universités, les écoles d'ingénieurs et les grands établissements dont notamment le Conservatoire national des arts et métiers.

De même, si le terme « adulte » est utilisé, c'est par commodité ; cela ne signifie en aucune façon qu'il faille considérer les étudiants « réguliers » comme des « non-adultes ».

Quelques grands champs de l'intervention universitaire

« Mieux accueillir les adultes dans les filières conduisant à diplôme »

Une première constatation : l'adulte et le jeune étudiant, ce n'est pas pareil. L'adulte qui vient à l'université a quitté l'école depuis longtemps ; il a travaillé, accumulé une expérience professionnelle et sociale ; il subit de fortes contraintes professionnelles et familiales qui l'obligent à gérer son temps de la façon la plus efficace ; il maîtrise plus facilement les approches concrètes que les savoirs abstraits. De tout cela, il faut tenir compte.

Deuxième constatation : les textes réglementaires fixant les diplômes de 2^e et 3^e cycles prévoient des dispositions permettant de tenir compte de l'expérience. Ils n'ont pas été appliqués, ou pratiquement pas. Pour le D.E.U.G. ¹, la différence des D.U.T. ², rien n'est prévu. Enfin, un vide a été constaté dans le système éducatif entre le 2^e degré et l'enseignement supérieur en matière de diplôme.

Troisième constatation : il y a, à l'heure actuelle, beaucoup de salariés étudiants pour lesquels quasiment rien n'est prévu, sinon se conformer au moule unique de formation.

De ces trois constatations, et, compte tenu de l'importance du problème dans une perspective de démocratisation de l'université et de promotion sociale, découlent plusieurs orientations :

- le dispositif doit être amélioré ;
- les universités doivent offrir aux adultes les mêmes diplômes qu'aux étudiants, mais en s'adaptant à leurs caractéristiques propres.

D'où l'idée de la nécessité de mettre en oeuvre des *contrats individuels de formation entre les ensei-*

gnants et l'adulte prévoyant le parcours universitaire de l'adulte, différent pour chaque adulte, et tenant compte de ses acquis.

Cela ne sera possible que si les diplômes ont une *architecture modulaire*

- pour libérer l'adulte des contraintes de temps d'une part ;
- pour tenir compte des connaissances déjà acquises dans la vie professionnelle, d'autre part.

Cela nécessite :

— D.E.U.G. : Diplôme d'études universitaires générales, sanctionnant les deux premières années d'université.

— D.U.T. : Diplôme universitaire de technologie délivré par les instituts universitaires de technologie après deux années d'enseignement professionnalisé.

— un effort d'orientation et une concentration des compétences internes à l'université (dans les services de formation continue, les cellules d'information et d'orientation, les unités d'enseignement et de recherche), mais aussi externes en s'associant des professionnels qualifiés ;

— un effort de recherche pédagogique notamment pour élaborer les équivalents-formation de l'expérience professionnelle pouvant justifier une dispense de diplômes académiques, et mettre en oeuvre des procédures adéquates de guidance et d'évaluation.

Il n'en reste pas moins qu'il ne sera pas toujours possible de faire accéder les adultes directement aux filières même si une pédagogie individualisante est mise en oeuvre. Dès lors, il faut prévoir des possibilités de remise à niveau. Par exemple, en créant un *Diplôme d'accès aux études supérieures* qui remplacerait l'Examen spécial d'entrée à l'université et qui serait habilité par le ministère de l'Éducation nationale, comme les autres diplômes universitaires, chaque université pouvant dans ce cadre en aménager contenus et modalités, au mieux des besoins des adultes.

Mais, la formation continue universitaire doit aussi :

Contribuer à améliorer l'efficacité économique

En effet, si les formations universitaires ont un objectif social de promotion, elles ont aussi un objectif de qualification, un objectif professionnel.

Le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur doit être ainsi générateur d'amélioration de l'efficacité économique.

Les établissements d'enseignement supérieur ont particulièrement compétence pour le faire :

- existence d'un potentiel de recherche et d'enseignement unique ;
- capacité d'analyse des résultats de la recherche sur les mutations technologiques et l'organisation du travail ;
- capacité de prévision de l'évolution et des conséquences sociales qu'elle entraîne.

Ainsi, grâce au dialogue qui s'institue avec le monde économique et avec les travailleurs, ils peuvent proposer des formations de haut niveau et de qualité particulièrement efficace s'appuyant notamment sur la *recherche appliquée* et être ainsi des moteurs de l'innovation dans les entreprises. Ces formations conduisent souvent dans les universités à la création de *diplômes d'université* : formule intéressante, permettant un banc d'essai en vue de la création ultérieure de filières nationales.

Cela est bien sûr particulièrement vrai dans les grands secteurs qui intéressent le développement industriel : matériaux nouveaux, automatismes et robotique, informatique, maintenance, biotechnologies, énergétique, formations à la qualité, etc.

S'agissant de formation professionnelle à l'université, il n'est pas question de n'enseigner que des nomenclatures et des procédés. Les formations ne doivent pas viser *l'adaptation* mais *l'adaptabilité* et rendre les adultes capables, par l'acquisition des principes qui soutiennent une technologie donnée, d'en maîtriser l'évolution.

En ce sens, les besoins des entreprises et les besoins des salariés ne sont pas incompatibles. Tout le monde est concerné par le maintien et le développement de l'emploi, par la création des richesses économiques surtout si l'on se place dans le contexte des nouveaux droits prévus pour les travailleurs dans le cadre de l'entreprise.

Une formation professionnelle donc, mais aussi pour les jeunes

Les orientations qui viennent d'être précisées et qui concernent les adultes n'auraient pas de sens si le bénéficiaire n'en retombait pas aussi sur les jeunes.

Il s'agit d'assurer une formation professionnelle de base et de qualité, sanctionnée par une qualification reconnue et permettant, par des contacts avec le monde du travail au cours de la formation, de faciliter l'insertion professionnelle et sociale.

Dès lors, le problème des jeunes et le problème des adultes ne sont pas aussi éloignés qu'on pouvait le penser.

Il s'agit bien, ici et là, d'offrir de multiples itinéraires de formation pédagogiquement adaptés, de prendre en compte l'évolution des techniques et des besoins en matière d'emploi et de qualification.

Ce qui est spécifique ici, puisqu'il s'agit souvent d'une première qualification, c'est le principe de *l'alternance pédagogique* où la mise en situation de travail a valeur formative.

Cette alternance pédagogique, placée sous la responsabilité du système éducatif public, pourrait être institutionnalisée par la mise en place d'un *contrat d'alternance pédagogique* liant l'étudiant, l'université et l'entreprise. Ce principe d'alternance pédagogique est au fond la base d'un principe plus général d'éducation récurrente où alternent périodes de travail et périodes de formation, principe intégrateur de la formation initiale et de la formation continue.

Mais au-delà de la formation professionnelle, l'université doit assurer :

*Une mission culturelle,
une mission d'éducation permanente*

Paradoxalement, les universités, qui revendiquent jalousement leur position de défense du patrimoine culturel, ont progressivement abandonné les formes traditionnelles de diffusion large des connaissances.

Cependant, les signes ne manquent pas qui montrent l'intensité des aspirations à la culture.

Cette demande est ressentie clairement dans le secteur de la formation continue qui a mis en place de multiples expériences : universités interâges, pour tous, du Troisième âge, du temps libre..., stages linguistiques, formations à l'expression et à la communication, formations artistiques, etc.

Il y a là une mission traditionnelle de l'université à retrouver, à identifier dans le monde d'aujourd'hui

pour la rénover, la développer, en faire une véritable mission de l'éducation permanente.

Le premier objectif à viser est de permettre à l'individu qui le souhaite d'oeuvrer à son *développement personnel* en lui facilitant l'accès à toutes les ressources dont l'université dispose. Le but doit être, ici, de diffuser, de vulgariser, de populariser, mais aussi de faire participer qui le désire au mouvement des idées les plus novatrices, les plus avancées.

Les formes d'organisation doivent être le plus souples possible (conférences, tables rondes, débats, etc.) et casser l'image d'une université où l'on ne peut accéder que dans le cadre des préparations de diplômes.

Mais, deuxième objectif, c'est aussi de *l'homme au travail, de la femme au travail*, qu'il s'agit. L'accès à la culture doit également permettre à l'individu, dans sa collectivité professionnelle, de comprendre l'environnement dans lequel il s'insère, de le maîtriser, et par là, d'agir sur son propre avenir.

En ce sens, l'accès à la connaissance est un moyen de ne plus être démuné devant le technologique, l'économique, le juridique, de dominer les enjeux et de se situer par rapport à eux.

L'université, forte de ses traditions d'humanisme et d'esprit critique, zone franche en quelque sorte, est un lieu privilégié pour assumer cette mission.

Enfin, l'homme est plus largement un *acteur social* dans son quartier, son village, son association, son syndicat. L'université doit pouvoir répondre à toute demande d'information, d'études particulières. Elle doit pouvoir aider au développement de nouvelles pratiques sociales par lesquelles des collectivités prennent en charge leurs problèmes et cherchent à les résoudre. Se dessine ainsi une attitude novatrice de *service à la collectivité*, où la diffusion des connaissances se conjugue à l'action et qui permet notamment à l'université de s'articuler aux collectivités locales et au réseau associatif.

Après avoir ainsi brossé à grands traits les caractéristiques des grands secteurs d'activités sur lesquels les commissions ont travaillé, il faut parler des orientations communes et elles sont nombreuses.

1. Mettre en oeuvre une *pédagogie de la réussite* ou si l'on préfère, traiter adéquatement les échecs, échecs récents des jeunes sortis du système scolaire sans qualifications, des étudiants en premier cycle

notamment ; échecs plus lointains des adultes.

2. Prendre de front le problème de la *formation professionnelle en décloisonnant* l'université, en multipliant les liens avec le monde professionnel, en associant des professionnels aux formations, et ceci, dans tous les secteurs professionnels : secteur technologique, secteur tertiaire, secteur du travail social, de la santé, etc.

3. Jouer un rôle moteur au niveau du *développement régional* en ne considérant pas seulement la région comme un dispensateur de fonds, mais en collaborant avec d'autres partenaires à la définition des orientations régionales en matière de formation, de recherche, d'action culturelle.

4. *Négocier les programmes de formation*, les contenus et les méthodes en fonction des objectifs de la formation. Tous sont unanimes à constater que la démarche pédagogique contractuelle est un facteur d'innovation et qu'en ce sens, l'expérience de la formation continue est utile à l'ensemble des formations universitaires.

5. Dans cette perspective, il convient de tout mettre en oeuvre pour que cesse la coupure formation initiale/formation continue et concevoir un *dispositif intégré mais diversifié des formations universitaires*.

Mais pour mener à bien ces missions, il faut *former des formateurs*. Car de l'avis général, s'il y a une mission que l'université peut remplir c'est bien celle-là.

En premier lieu, c'est des enseignants de l'université dont il faut parler. Car la formation des enseignants n'est pas qu'une formation disciplinaire, elle nécessite une formation complémentaire leur permettant de faire face aux particularités spécifiques des publics à former et notamment du public adulte.

Mais plus généralement le développement en France depuis dix ans de la formation continue, les nouveaux dispositifs prévus pour les jeunes ont créé de nouveaux besoins de compétence où les fonctions de formation se conjuguent avec une fonction d'organisation et d'animation des activités de formation dans des situations très variées. Il s'agit là de formateurs d'un type nouveau, à la fois animateurs et gestionnaires, capables d'analyser les besoins et de trouver les ressources nécessaires pour y répondre.

L'existence d'un statut reconnu passera par une qualification attestée, c'est-à-dire par un diplôme.

L'université est en mesure ici de jouer un rôle décisif en créant, elle le fait déjà, des filières accueillant ce public particulier.

Elle ne le fera pas seule mais contribuera avec d'autres structures publiques (comme les Centres académiques de formation continue — C.A.F.O.C.) ou privées, à la création de *centres de ressources régionaux de la formation de formateurs*. De tels centres seraient capables de mobiliser toutes les ressources universitaires d'une part et, d'autre part, de coordonner les différents partenaires impliqués : élus, partenaires sociaux, organismes de formation, entreprises. De tels centres devraient pouvoir s'inscrire dans l'ensemble des moyens à coordonner pour la *formation des maîtres*. Ils pourraient être des outils utiles pour assurer la cohérence du nécessaire triptyque : formation directe, formation des formateurs et recherche.

Un noeud de contradictions

Une fois ce tour d'horizon tracé, il convient d'examiner les obstacles qui entravent le développement de la formation continue.

S'il fallait d'un mot résumer, l'on pourrait dire que tous les obstacles sont des conséquences induites par l'introduction de pratiques nouvelles dans l'ordre de la pédagogie, de la démarche, des relations avec l'extérieur dans un système universitaire régi par d'autres logiques.

Dès lors, ou bien le système s'adapte, ou bien les nouvelles pratiques restent marginales. Il faut s'arrêter sur ce point.

Tout le monde souhaite l'intégration de la formation continue à l'université, et même on n'entend que cela, et pourtant la formation continue ne s'intègre pas aussi facilement. Pourquoi ? Ce n'est pas une affaire de mauvaise volonté. Il y a là des raisons objectives. La formation continue est un noeud de contradictions qu'il faut éclaircir.

1^{re} contradiction :
contradiction entre une logique de service public et une logique de marché

La logique du service public, c'est-à-dire du *service au public* exige qu'il soit répondu à des demandes

sociales et culturelles indépendamment de leur caractère *solvable* ce qui est évidemment contradictoire avec une logique fondée sur le marché.

Cette contradiction a été renforcée par la politique passée des autorités de tutelle qui ont imposé une exigence d'autofinancement, introduisant progressivement une certaine privatisation du service public de la formation continue la coupant du reste de l'université. Les conséquences sont bien connues :

- l'université, bien souvent, ne peut répondre à des demandes intéressantes mais non solvables, et est obligée dans le même temps, par une logique financière impitoyable, de répondre à des demandes moins intéressantes mais solvables ;
- le point ultime est ici le développement des pratiques plus que contestables des financements par les formés eux-mêmes, y compris dans le cadre des préparations à des diplômes nationaux ;
- par ailleurs, on a assisté à la multiplication des statuts précaires des personnels, à la multiplication des contrats de droit privé.

2^e contradiction :

la contradiction entre la logique propre du ministère de la Formation professionnelle, et la logique propre du ministère de l'Éducation nationale

Même si le terrain est ici délicat, on ne peut pas ne pas en parler. Le propos d'un collègue résume bien ici notre sentiment : « Nous dépendons de qui nous ne vivons pas, et nous vivons de qui nous ne dépendons pas. »

En effet, d'un côté le ministère de la Formation professionnelle, ou plus exactement l'ensemble des dispositions issues de la loi de 1971, incite les établissements à agir et dégage des moyens du côté des entreprises et du côté de l'État, de l'autre côté, pour le ministère de l'Éducation nationale, dans le passé, et nous avons espoir que ce ne sera pas le cas dans l'avenir, la formation continue universitaire c'était un peu « la dernière roue de la charrette ». Très peu de moyens ont été mis à la disposition des établissements pour les aider à répondre à de nouveaux besoins. La réglementation, pensée dans l'optique des missions traditionnelles de l'université et sans tenir compte de la formation continue, s'y appliquait (à la formation continue) et bloquait son fonctionnement. On pourrait

multiplier les exemples dans les domaines de la gestion financière, de l'attribution des moyens, de la gestion des carrières des personnels, et de la rédaction des textes réglementaires, en général.

Mais l'on peut aussi penser la contradiction dont nous parlons comme une contradiction entre le *conjoncturel* et le *structurel*.

Nécessairement la définition annuelle d'orientations prioritaires changeantes pour l'utilisation des crédits d'État de formation professionnelle incite à la réponse ponctuelle. Outre que cela rend difficile la mise sur pied et la stabilisation d'actions utiles pour le moyen terme, cela risque de mettre en place un « système d'éducation bis ». Nous savons bien que ce n'est pas dans les intentions du ministère de la Formation professionnelle, cependant, le risque existe et d'une certaine façon la marginalisation de la formation continue universitaire, c'est un peu ça.

Bien sûr, on pourrait croire qu'une *incitation conjoncturelle* va entraîner des *modifications structurelles* de réaménagement du système éducatif. Les faits montrent que ce n'est pas si simple et qu'il n'y a pas eu la transformation profonde souhaitée. Une *action structurelle* est indispensable, non pour permettre une réponse ponctuelle, mais pour construire un système éducatif capable de s'adapter de façon permanente à une demande à la fois professionnelle et culturelle.

3^e contradiction :

elle est interne aux établissements, c'est la contradiction entre la logique académique traditionnelle et la logique innovatrice

Elle est fortement dépendante de la contradiction précédente. En effet, démarginaliser la formation continue c'est, pour beaucoup, concerner l'ensemble du corps enseignant. Mais pourquoi s'y intéresseraient-ils ? Mises à part des raisons morales, rien ne les y pousse : en particulier, bien sûr, aucun intérêt pour leur carrière. Faire de la formation continue les dessert plutôt.

Et en plus, c'est difficile :

- la formation continue s'accorde mal de l'enfermement disciplinaire sécurisant. Un problème de formation est multidimensionnel. Il oblige à l'interdisciplinarité dont on sait qu'elle n'en est qu'à ses balbutiements malgré les intentions du législateur de

1968 (loi d'orientation sur les enseignements supérieurs) ;

- il faut négocier les programmes avec des partenaires non universitaires ;
- il faut former une équipe pédagogique avec des professionnels ;
- et en plus, on est contrôlé, évalué. Le public est exigeant ;
- il faut tenir les engagements. On va même jusqu'à vous demander si les stagiaires ont trouvé un emploi après la formation...

Le moins qu'on puisse dire, c'est que tout cela est bien inhabituel, voire suspect.

Ce qui est en jeu ici, c'est la nécessité d'un profond *changement des mentalités* sans lequel rien ne sera possible. Il s'agit là, du problème majeur.

Le noeud de contradictions qui vient d'être décrit est peut-être inévitable, peut-être faut-il « vivre avec » ?

Il nous semble cependant que beaucoup peut être fait.

Quoi faire ?

D'abord, *préciser les missions* du système universitaire.

Certes la loi de 1968 inscrit bien, dans son titre 1^{er}, la formation continue, l'éducation permanente comme l'une des missions de l'enseignement supérieur.

Mais inscrire dans un texte ne suffit pas, on l'a bien vu. Il ne faut plus de missions « *morales* » comme cela a été le cas pour la formation continue, il faut des missions *normales*, c'est-à-dire qu'il doit y avoir prise en compte de l'activité visée de la même façon que les autres activités sont prises en compte.

Le champ de la formation continue universitaire doit être défini. On voit bien que dix ans de formation continue à l'université ont repoussé les limites traditionnelles de l'action universitaire. Nous campons sur de nouvelles frontières. Cela ne veut pas dire que l'université doive tout faire, tout c'est-à-dire n'importe quoi. Il ne s'agit pas ici de réintroduire une conception rigide des niveaux de formation dont certains seraient réputés universitaires et d'autres réputés ne pas l'être. Mais il s'agit de faire preuve de responsabilité et de rigueur sur les objectifs et les méthodes. Les

activités de formation continue doivent être innovantes, certes, mais elles doivent avoir un *sens à l'université* dans une acception, bien sûr, élargie de la mission de l'université.

On voit bien les champs de l'intervention universitaire, qui ont un sens à l'université les réponses à des demandes qui, outre leur intérêt social, économique ou culturel, sont porteuses d'intérêt pour le système universitaire : retombées sur la formation initiale, développement de la recherche sur l'objet de la demande ou sur la réponse à y apporter, innovations pédagogiques transférables, formation des formateurs.

Cette définition permet alors à l'université de se situer par rapport aux autres ordres d'enseignement et d'envisager une *action coordonnée et non concurrentielle* de l'ensemble du service public d'éducation. Le conseil académique de la formation continue pourrait ici être un lieu de concertation si les universités y étaient associées et si les objectifs de ces conseils n'étaient plus exclusivement de défense de positions (souvent chèrement acquises), les recteurs et les délégués académiques à la formation continue, jouant alors un rôle d'animation, d'impulsion, d'harmonisation de l'action de formation du service public éducatif.

Mais une fois la mission de formation continue définie, sa légitimité assurée, il faut lui donner les moyens d'être *effective* et articulée aux autres missions.

Dès lors, se pose une question fondamentale : comment garder le caractère dynamique et enrichissant de la démarche contractuelle sans en avoir les conséquences néfastes évoquées précédemment, et sans que la démarche elle-même induise nécessairement la marginalisation ?

Ce qui est décisif, ici, à notre sens, c'est l'attitude du ministère de l'Éducation nationale par rapport à la formation continue universitaire :

- ou bien le ministère de l'Éducation nationale, tout en considérant que la formation continue est bien une mission de l'université, estime que le dispositif de 1971 crée les moyens suffisants pour assurer son fonctionnement et qu'il n'y a pas lieu d'intervenir pour le Ministère au niveau des moyens (la marginalisation se perpétuera) ;
- ou bien la mission de formation continue est effectivement prise en compte. Cela signifie que les éta-

blissements ont à définir leurs *projets intégrés de formation initiale et continue*. Ces projets tiennent compte :

- des potentialités actuelles et souhaitables des établissements ;
- des politiques régionales et nationales en matière d'emploi et de qualification ;
- des demandes sociales repérées.

Le Ministère les agrée, les habilite ou non. Mais dès lors qu'il y a accord, *les activités de formation continue sont incluses dans la charge des établissements* et les moyens nécessaires sont dégagés.

Il va de soi que nous préférons la deuxième solution, car, répétons-le, à notre avis la logique du marché qui a justifié la politique passée en matière d'auto-financement ne doit pas être la logique déterminante de la politique universitaire de formation continue.

Si le ministère de l'Éducation nationale adopte une politique rigoureuse *d'incitations*, il serait souhaitable :

- de favoriser l'*expérimentation de formules nouvelles* comme cela vient d'être fait pour les lycées d'enseignement professionnel ;
- de favoriser les études et les recherches en matière de formation et d'emploi (recherches pédagogiques), professionnalisation, études d'insertion professionnelle ;
- de proposer une *politique d'habilitation des diplômes nationaux* qui tienne compte des besoins des adultes et pousse les universités à construire des dispositifs nouveaux ;
- d'élaborer une *réglementation adaptée* ou pour le moins adaptable.

Du point de vue des structures et instances, plusieurs éléments peuvent être avancés :

- La mise en place de structures internes aux établissements coordonnant l'intervention extérieure a semblé nécessaire ; plus précisément, il s'agirait de structures reliant éventuellement les entités chargées de l'orientation, de l'information, des contacts avec les entreprises, la fonction de conseil, la formation continue.
- Pour ce qui concerne strictement la formation continue, vouloir l'intégrer ne signifie pas qu'elle n'ait pas de caractéristiques propres. Placée sous le contrôle des instances régulières des établissements, une structure spécifique doit demeurer pour mobiliser le potentiel universitaire, coordonner l'ensemble

de l'action universitaire de formation continue et lui donner l'impulsion nécessaire.

- Par ailleurs, le *statut de l'adulte* en formation à l'université doit être tel qu'il permette sa participation à la vie démocratique de l'établissement.

Enfin, la politique des personnels du ministère de l'Éducation nationale doit être cohérente avec *les objectifs visés*.

1^{er} aspect

Si l'on veut réellement impliquer les enseignants de l'université dans des activités nouvelles, il faut que ces activités soient prises en compte dans leur carrière. Par ailleurs, il est indispensable que les activités de formation continue puissent s'effectuer sur service statutaire et ainsi mettre fin au système actuel où la majorité des activités s'effectuent en heures complémentaires.

2^e aspect

Ce qui est vrai pour les personnels de statut enseignant est vrai aussi pour les personnels techniques de l'université qui représentent pour les formations technologiques un potentiel inappréciable et que les textes en vigueur ne permettent pas d'utiliser.

3^e aspect

L'application de la politique d'autofinancement a conduit les établissements à recruter sur des statuts précaires et sur ressources propres des centaines de personnes, personnel administratif et responsables de formation, qui constituent *l'infrastructure logistique de base* des services universitaires de formation continue.

Sans eux, les services formation continue n'existeraient pas. Ce sont de véritables professionnels : en même temps chargés de la conception, de la négociation, de la formation, ils sont aussi administrateurs et souvent chercheurs.

À la différence de leurs collègues du second degré, les conseillers en formation continue, ils ne sont pas, pour la plupart, personnel de l'État. Cette situation, ne peut pas se perpétuer, ils assurent sans contexte la continuité et la permanence d'une mission publique.

Le service public d'éducation ne revendique pas le monopole de la formation professionnelle continue. Mais, le système mis en place en 1971 n'a pas permis une concurrence à armes égales, ne portant que sur

la qualité des formations, entre le service public et les autres organismes de formation.

Mais cela nous amène à suggérer une série de propositions :

- Les universités doivent être associées davantage à la mise en oeuvre des politiques régionales de formation, à la préparation des schémas régionaux et spécialement aux nouvelles dispositions prévues pour les jeunes. Cela doit être marqué par la présence des universités dans les diverses instances régionales ou locales chargées de la formation et de l'emploi.
- Ces politiques doivent être élaborées dans la perspective des besoins à moyen terme et permettre ainsi de *dépasser la règle* actuelle de l'annualité des actions.
- Tout spécialement les universités doivent avoir une place privilégiée dans deux secteurs :
 - les formations de *haut niveau technologique* dans le cadre des politiques sectorielles ;
 - la formation des formateurs où les universités peuvent avoir un rôle de premier plan en liaison avec d'autres organismes, comme cela a été précédemment rappelé, pour permettre aux formateurs d'obtenir une qualification attestée et iriguer ainsi l'ensemble du dispositif.
- Enfin, beaucoup d'actions conduisant à diplôme sont financées grâce aux crédits régionaux de promotion sociale. Il ne faudrait pas que des conflits de compétence ou d'options politiques, viennent stopper ou réduire ces actions.

Mais tout cela n'aurait pas de sens si les travailleurs n'avaient pas accès aux formations proposées par le système éducatif. Un effort d'information et une politique volontariste d'adaptation de l'offre de formation universitaire sont évidemment nécessaires. Mais c'est bien sûr en ce domaine, le domaine des *droits des travailleurs à la formation*, de tous les travailleurs, ceux du secteur privé, mais aussi ceux du secteur public, que *l'action* structurelle du ministère de la Formation professionnelle est décisive.

Il est possible de préciser les conditions qui nous semblent souhaitables :

L'exercice du droit au congé individuel de formation doit être *effectif et simplifié* après l'échec unanimement constaté des dispositions de 1978. La signature de l'avenant du 21 septembre dernier (élargissement des conditions d'accès par la simplification de

la procédure, et financement spécifique par l'affectation de 0,10 % de la contribution légale des employeurs obligatoirement affectée) est extrêmement prometteuse à cet égard.

D'autre part, si les formations universitaires conduisant à un diplôme d'État et répondant à des besoins repérés étaient *agrées par l'État* au titre du congé rémunéré suivant des modalités qui permettent le parcours promotionnel le plus efficace pour le travailleur et articulent temps plein et temps partiel, formation en temps ouvrable et hors temps ouvrable, un pas important serait ainsi franchi.

Le dispositif ne doit pas, en ce qui concerne les délais de franchise, pénaliser dès le départ les salariés les moins qualifiés.

Il faut lier de façon automatique *agrément* de la formation *et financement* des frais de formation, ce qui n'était pas prévu dans la loi de 1978 et ce qui explique pour une grande part son échec.

Se pose ici une question difficile, quasiment d'ordre déontologique : les formations universitaires ouvertes aux adultes et conduisant à diplôme national qui ont assurément un coût doivent-elles avoir un prix ? Si oui, comment le calculer et qui paye ? Cette

question doit être précisément étudiée, mais en tous les cas, il faut en finir avec le financement par les individus eux-mêmes, financement parfois très lourd, d'une formation conduisant à diplôme national.

* * *

On aura senti dans nos propos, que nous sommes partisans d'une université qui fonctionne, non pour elle-même, mais pour répondre aux besoins de la collectivité tout entière, d'une université qui soit insérée dans le tissu régional et socio-professionnel.

Nous croyons dans cette perspective que ce qui s'est fait depuis dix ans en matière de formation continue à l'université n'a pas été négligeable.

Jean-Pierre Korolitski

Jean-Marc de Montalembert
*Directeur du Service de la formation continue,
Université Paris-Val-de-Marne
France*