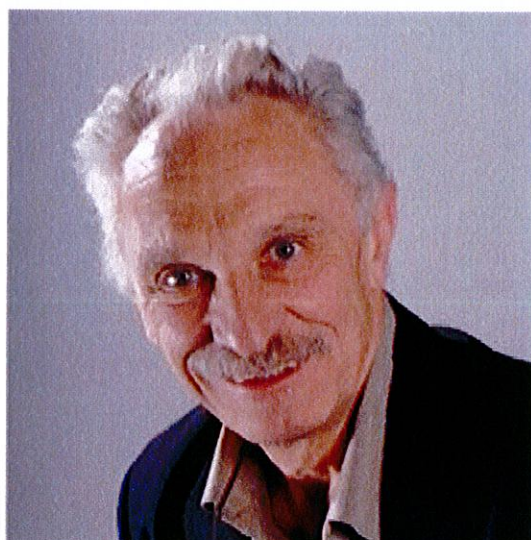


ÉDUCATION PERMANENTE

Mardi 07 février 2012 (18h00-20h00)

Michel Théry

**Chef du département Formation et Certification du Céreq
Centre d'Etude et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications**



Développer les formations en alternance en France

Au-delà des slogans, comment fonder une politique ?

Dossier documentaire



Michel Théry

Développer les formations en alternance en France Au-delà des slogans, comment fonder une politique ?

Sommaire

- **Présentation du département Formation et Certification du Céreq**
Site web Céreq (www.cereq.fr)..... p. 03
- **Le lent progrès de la formation tout au long de la vie : entretien avec Michel Théry**
Naïri Nahapétian, *Alternatives Economiques Poche n°032*, Site web *Alternatives Economiques* (www.alternatives-economiques.fr), janvier 2008..... p. 05
- **Développer l'apprentissage ? Constats, limites et propositions**
C. Fournier, M. Théry et D. Brochier, *Bref du Céreq n°293-2*, Site web Céreq (www.cereq.fr), 2 octobre 2011..... p. 11
- **Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat**
Bref du Céreq n°276, Site web Céreq (www.cereq.fr), juillet-août 2010..... p. 16
- **Un projet politique pour les formations en alternance**
V. Merle et M. Théry, *Revue Education Permanente n°190/2012*..... p. 21

**Présentation du département Formation et Certification
du Céreq.....**

p. 03

Site web Céreq (www.cereq.fr)



Département Formation et Certification (DFC)

Le Département Formation et Certification (DFC) contribue à l'analyse des dispositifs de formation tout au long de la vie et leur évolution en France et en Europe ainsi que des diverses formes de validation des acquis de l'expérience.

Il analyse l'offre de certifications, étudie les modalités de construction des diplômes ou des titres, évalue les formations et les diplômes, réalise des généalogies et cartographies de cette offre via la base de données Reflet. Il appréhende les politiques éducatives avant tout à travers leur mise en œuvre et leurs effets. Celles-ci sont saisies suivant les cas au niveau européen, national, ou régional.

D'autre part, il observe et analyse les politiques de formation continue en France et contribue à leur évaluation ; il alimente aussi les indicateurs européens de Lifelong Learning. Pour ce faire il entretient et produit, aux côtés de partenaires français (Insee, Dares, Depp) et européens (Eurostat), les dispositifs et statistiques que sont : les déclarations de dépenses de formation des entreprises de dix salariés et plus (déclaration fiscale 24-83) ; l'enquête quinquennale européenne sur les politiques de formation des entreprises CVTS (Continuing Vocational Training Survey) ; l'enquête quinquennale européenne sur la participation des adultes à la formation tout au long de la vie (Adult Education Survey).

Enfin l'analyse des acteurs de la formation continue, de l'évolution de leurs politiques et des différentes formes d'intermédiation entre entreprises, individus et offreurs de services de formation est un autre des domaines d'investigation du département.

Responsable : Michel Thery

Coordonnées

Céreq, 10 Place de la Joliette,
Les Docks, Atrium 10.1,
BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 64

**Le lent progrès de la formation tout au long de la vie :
entretien avec Michel Théry.....**

p. 05

Site web Alternatives Economiques (www.alternatives-economiques.fr)

Le lent progrès de la formation tout au long de la vie

Entretien avec Michel Théry, chef du département Production et usage de la formation continue au Céreq

Propos recueillis par Nairi Nahapétian

Alternatives Economiques Poche n° 032 - janvier 2008

Nicolas Sarkozy a annoncé, mardi 3 mars, qu'un projet de loi sera soumis aux députés en avril pour améliorer l'accès à la formation professionnelle. Cette initiative s'inscrit dans les récentes réformes de la loi sur la formation continue, qui ont fait de celle-ci un droit individuel. Mais ce droit est encore loin d'être effectif pour tous.

Comment a évolué le cadre législatif et conventionnel qui encadre la formation continue en France?

La formation continue a d'abord été définie en creux, comme une formation organisée postérieurement à la formation initiale, à destination des salariés en entreprise, mais aussi des demandeurs d'emploi. En ce qui concerne les premiers, la loi sur la formation continue de 1971 a fait reposer le financement de cette formation sur une obligation de dépense minimale de la part des entreprises en proportion de leur masse salariale. L'Etat, pour sa part, était responsable de la formation des chômeurs, jeunes et adultes, une responsabilité désormais confiée aux conseils régionaux et à l'Unedic.

Après un essor important, les dépenses de formation continue des entreprises pour leurs salariés ont eu tendance à plafonner puis à décroître, notamment depuis la fin des années 90. Il est vrai que les règles définies par la loi de 1971 correspondaient implicitement à des organisations productives de type fordiste. Il fallait les refonder de manière à épouser les évolutions du travail et de son organisation. Forts de ce constat, les partenaires sociaux ont donc décidé, en 2000, d'ouvrir des négociations pour adapter ces règles au monde contemporain du travail. Ils y étaient fortement incités par les pouvoirs publics qui, en 2001, avaient publié un livre blanc sur la formation professionnelle continue, recommandant l'institution d'un droit individuel à la formation, transférable et garanti collectivement.

Au terme d'âpres négociations, les partenaires sociaux ont conclu en 2003 un accord national interprofessionnel, validé par l'ensemble des organisations syndicales. Il prévoit la création d'un droit individuel à la formation (DIF) pour tous les salariés ayant au moins un an d'ancienneté. L'accord prévoit également la mise en oeuvre de dispositifs de professionnalisation, associant une expérience de travail formateur à des prestations assurées par un organisme de formation. La logique antérieure est donc rompue, qui séparait formation et travail dans le temps et l'espace, ce qui n'est pas sans rapport avec le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE), qui permet à un

travailleur disposant d'au moins trois ans d'expérience professionnelle d'obtenir un titre ou un diplôme correspondant à celle-ci.

Le DIF est mis en oeuvre par le salarié en accord avec son employeur, sachant qu'au moins une fois tous les deux ans, chaque salarié doit bénéficier d'un entretien professionnel avec son supérieur hiérarchique (article 1 de l'accord national interprofessionnel). Le temps consacré à la formation peut être pris sur le temps de travail rémunéré ou bien hors temps de travail. Il est alors indemnisé sur la base d'un demi-salaire net. La professionnalisation, quant à elle, concerne soit des salariés nouvellement embauchés, qui peuvent ainsi accéder à une qualification reconnue, soit des salariés en milieu de carrière, désireux de faire évoluer leurs compétences.

Le financement de ces dispositifs passe par une augmentation des sommes versées par les entreprises aux organismes paritaires chargés de les redistribuer en fonction des priorités qu'ils définissent. Ainsi, la cotisation destinée auparavant au financement des contrats en alternance (contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation) passe, pour les entreprises de dix salariés et plus, de 0,4% à 0,5% de la masse salariale afin de financer le DIF et la professionnalisation jugés prioritaires.

Comment se situe la France par rapport aux autres pays européens?

En ce qui concerne la formation des salariés en emploi, la France se situe à un niveau légèrement supérieur à la moyenne européenne pour les formations dites non formelles, c'est-à-dire celles qui ne préparent pas à un titre ou à un diplôme accessible en formation initiale. Ces formations sont généralement des stages de courte durée destinés à adapter les compétences des salariés aux évolutions de leur emploi. En France, ces formations se déroulent plus souvent qu'ailleurs sur le temps de travail.

La validation des acquis de l'expérience

La loi du 17 janvier 2002 a créé un droit à la validation des acquis de l'expérience (VAE), que ce soit l'expérience professionnelle acquise au sein d'une entreprise ou celle que des bénévoles acquièrent dans le cadre d'une activité associative. La VAE est une véritable révolution, qui dissocie l'obtention d'une certification professionnelle (un diplôme, par exemple) du suivi d'une formation.

Pour prendre en charge les dépenses d'accompagnement de la VAE, il faut, selon la loi, que les certifications obtenues à l'issue de cette démarche soient enregistrées dans un répertoire garantissant que les diplômes et les certifications ont bien un caractère national. Ce répertoire intègre à la fois les diplômes de l'enseignement secondaire et ceux du supérieur, tels qu'ils sont délivrés dans le système public et privé. Cela recouvre donc l'offre émanant de l'Education nationale, mais aussi d'autres ministères (Emploi, Agriculture, par exemple) et de différents organismes publics et privés, grandes écoles, chambres de commerce, etc.

En revanche, la France est le pays où les formations formelles pour adultes, celles délivrées par les organismes habilités à délivrer des titres et des diplômes, sont les plus rares. La réforme n'avait pas pour ambition de résoudre cette question, tout au plus les partenaires sociaux avaient dans leur accord émis le voeu que l'Etat finance un an de formation supplémentaire aux salariés qui n'avaient pas obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur (article 12), via la mise en place d'un congé individuel de formation d'un an, financé par l'Etat. Bien que la loi ait prévu cette possibilité, les financements correspondants n'ont pas suivi. Il est donc peu probable que cette réforme permette à la France d'atteindre des niveaux de formation des adultes comparables à ceux rencontrés dans certains pays du nord de l'Europe.

Mais, concrètement, quels sont les effets dans les entreprises?

Les évolutions promues par la réforme sont d'une ampleur conséquente, mais leur réalisation ne peut être que progressive. Il est donc délicat de juger du succès ou de l'échec de la réforme à la lumière de ses toutes premières années d'application.

Le DIF, par exemple, offre un droit à vingt heures de formation par an, cumulable à concurrence de 120 heures. Il n'est pas impossible que salariés et employeurs attendent que le droit ouvert soit d'une ampleur suffisante pour financer des formations d'une durée excédant quelques jours. Alors que la tradition française voulait que les formations professionnelles s'incluent dans le temps de travail, les salariés vont-ils accepter de se former sur leur temps libre? Les organismes de formation et leurs formateurs vont-ils construire une offre correspondante?

Enfin, le droit individuel n'est que partiellement transférable d'une entreprise à l'autre. Ainsi, il est encore difficile pour les personnes en recherche d'emploi de financer les formations qu'elles souhaitent à l'aide de DIF capitalisés antérieurement. C'est d'ailleurs sur ce point qu'un récent rapport du Sénat (1) a fait porter ses critiques. En effet, si une forme de transférabilité de ce droit existe au sein d'une même branche - notamment dans le bâtiment -, tel n'est pas le cas pour les salariés changeant radicalement d'activité.

Peut-on chiffrer ces effets?

Les appréciations chiffrées sur les effets de la réforme sont encore modestes. Les dépenses de formation des entreprises rapportées à leur masse salariale ont connu une hausse en 2004, probablement consécutive à l'augmentation de l'obligation de versement aux organismes paritaires au titre du DIF et de la professionnalisation. On a ainsi rejoint un niveau proche de celui antérieur à la réforme (un peu moins de 3% de la masse salariale dans les entreprises de dix salariés et plus). En 2006, un peu moins de 4% des salariés concernés ont fait usage de leur DIF et environ 10% de ceux ayant réalisé un DIF l'ont fait en tout ou partie en dehors de leur temps de travail. Un peu plus de 2% ont fait une période de professionnalisation; ce chiffre peut être considéré comme faible, mais il concerne en principe des tranches d'âges particulières (vingt ans d'ancienneté ou 45 ans) et les effets de taille d'entreprise sont moins accentués que pour le DIF. Cependant, les durées de formation réalisées restent relativement brèves: plus de 60% des actions financées par les organismes paritaires au titre des périodes de professionnalisation durent moins de 40 heures.

La réforme se met en place très progressivement, appuyée sur une évolution des modes de gestion de la formation dans les entreprises, sur une lente adaptation de l'offre de formation et, sans doute, sur une diffusion encore limitée des opportunités qu'elle offre auprès des salariés.

Malgré ces réformes, les salariés restent inégaux face à la formation continue. Pourquoi? Là encore, que prévoit la loi et quel bilan en tirer?

La formation continue bénéficie en priorité aux personnes munies du meilleur bagage scolaire et beaucoup moins à ceux qui sont peu ou pas diplômés. Elle instaure ainsi une seconde sélection, au lieu d'être une seconde chance. Mais ce phénomène n'est pas propre à la France. De fait, les cadres et les professions intermédiaires, qui ont le plus fréquemment accès à la formation, sont probablement les personnes qui voient le contenu de leur activité changer le plus souvent. La formation refléterait ainsi une situation professionnelle évolutive plus qu'une anticipation sur des besoins futurs. Le DIF est cependant conçu comme un droit égal et son ambition est de résorber au moins en partie les inégalités constatées par le passé. Mais il est peu probable, en l'état actuel des choses, que cet objectif puisse être atteint.

Le congé individuel de formation (CIF), à l'initiative des individus, est lui aussi sélectif malgré les

priorités énoncées par les partenaires sociaux, en raison des caractéristiques des candidats qui y prétendent, bien que près de la moitié d'entre eux ne parvient pas à l'obtenir faute de disponibilités financières suffisantes.

Ce qui nous distingue cependant d'autres pays européens où la formation des adultes est plus développée, est la grande dichotomie entre formation initiale et continue, bien moins marquée dans des pays nordiques ou anglo-saxons. Le système institutionnel français crée une spécialisation des âges, réservant l'apprentissage scolaire à la jeunesse et le travail à l'âge adulte; du coup, il perçoit la vieillesse comme l'âge du repos. On demeure donc très loin de la "formation tout au long de la vie". En Suède, par exemple, travailler pendant ses études n'est pas perçu comme un obstacle à leur poursuite, même dans les cursus les plus prestigieux, comme c'est le cas en France. Il y existe une offre de formation plus abondante et financée par les pouvoirs publics pour les adultes. En France, en dehors d'organismes comme le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) et le Centre national d'enseignement à distance (Cned) par exemple, les formations diplômantes pour adultes et les cours du soir demeurent peu développés.

Que faudrait-il faire pour améliorer et développer les dispositifs de formation continue et les rendre plus accessibles à tous?

Il y a des barrières parfois invisibles, contre lesquelles il est plus difficile de lutter. Elles tiennent notamment à la crainte de personnes qui ont expérimenté l'échec scolaire de renouer avec un milieu "scolaire" qui leur rappelle de mauvais souvenirs... Mais il existe de nombreuses pistes de réformes. Dans les pays les plus formateurs, on observe un lien fort entre formation initiale et formation continue. On peut en conclure que pour initier des changements dans la seconde, il faut aussi infléchir les politiques de la première. Il faudrait donc tout d'abord revenir sur cette trop grande séparation entre le monde et les temps de l'école et du travail. C'est déjà le cas par le développement de l'apprentissage ou de l'alternance par exemple, mais aussi par celui des formations professionnalisantes dans le supérieur (IUT, licences professionnelles...). Cette plus grande proximité pourrait aujourd'hui favoriser le recours par les entreprises à l'appareil de formation initiale pour les formations continues qu'elles financent.

Les différents intervenants en formation continue sont, de leur côté très segmentés: il n'existe pas de grandes relations entre les organismes spécialisés dans la formation des demandeurs d'emploi et ceux plus spécialisés dans la formation des salariés en activité. Les premiers répondent principalement à la commande publique et travaillent pour des prix beaucoup plus faibles que ceux pratiqués par les seconds. Il faudrait augmenter les prix en contrepartie d'une exigence sur les résultats. De quoi rompre avec l'idée communément répandue parmi les demandeurs d'emploi qu'on leur offre des "formations parking".

Par ailleurs, le débat sur la formation des salariés se concentre aujourd'hui sur les branches professionnelles au niveau national. Il s'articule rarement avec les débats, menés en région, sur les politiques de formation initiale et continue. Seules les branches les plus importantes comme la métallurgie ou le bâtiment sont en capacité de décliner leur politique au niveau régional. Cette dichotomie mériterait d'être revue afin de mettre en cohérence les espaces de débat où sont définis les politiques d'entreprises et celles concernant les jeunes et les demandeurs d'emploi. Ces pistes sont pour partie évoquées dans la lettre de mission de Christine Lagarde, ministre en charge de l'Emploi et de la Formation professionnelle; elles font partie des sujets en cours de négociation entre les partenaires sociaux.

(1)

"Formation professionnelle: le droit de savoir", par Jean-Claude Carle et Bernard Sellier, *Rapport du*

Sénat n° 365, 2007.

Entretien avec Michel Théry, chef du département Production et usage de la formation continue au Céreq

Propos recueillis par Naïri Nahapétian

Alternatives Economiques Poche n° 032 - janvier 2008

Notes

(1)

"Formation professionnelle: le droit de savoir", par Jean-Claude Carle et Bernard Sellier, *Rapport du Sénat n° 365, 2007.*

© Alternatives Economiques. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle des pages publiées sur ce site à des fins professionnelles ou commerciales est soumise à l'autorisation d'Alternatives Economiques (Tel : (33) 03 80 48 10 25 - abonnements@alternatives-economiques.fr). En cas de reprise à des fins strictement privées et non commerciales merci de bien vouloir mentionner la source, faire figurer notre logo et établir un lien actif vers notre site internet www.alternatives-economiques.fr.

| | |
|--|--------------|
| Développer l'apprentissage ? Constats, limites et propositions..... | p. 11 |
|--|--------------|

Site web Céreq (www.cereq.fr)

Bref du Céreq

n° 293-2 octobre 2011

Études

Opinion

Ouvertures

Territoires

Développer l'apprentissage ? Constats, limites et propositions

Après le *Bref Opinion* sur le classement des universités et le *Bref Territoires* sur les jeunes ruraux, le Céreq inaugure une troisième déclinaison, le *Bref Ouvertures*, autour du thème de l'alternance. Dans ce numéro, une interview de Alain Griset, président de l'Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat (APCMA).

emploi
apprentissage
insertion
formation
certification
carrière
travail entreprises

Christine Fournier
Michel Théry
Damien Brochier
(Céreq)

En 2007, selon la dernière enquête Génération du Céreq, 130 000 jeunes sont sortis du système scolaire sans diplôme. Depuis des années, la formation initiale ne suffit donc pas à les doter d'une qualification en vue de leur insertion sur le marché du travail. Nombre de voix s'élèvent pour dire que s'ils n'ont pu trouver dans l'école un cadre qui leur permette de poursuivre aisément leur formation, une autre voie est possible. Il s'agit de celle de l'alternance, fondée sur l'articulation d'une formation en centre de formation et en entreprise, avec une qualification à la clé.

La formation en alternance a depuis longtemps fait ses preuves. Les jeunes qui en sont issus affichent des conditions d'insertion professionnelle plus avantageuses que ceux qui ont obtenu leur diplôme par la voie classique. D'où le projet des pouvoirs publics d'augmenter fortement le nombre de jeunes alternants. L'objectif est ambitieux et suscite aujourd'hui nombre de mesures.

Les pouvoirs publics jouent sur deux versants. D'un côté, ils incitent financièrement les entreprises à multiplier les places en alternance. De l'autre, ils tentent d'amener les jeunes à s'engager sur cette voie en améliorant les conditions de vie des alternants, et en faisant valoir les perspectives ouvertes au plan professionnel.

Dans ce domaine, l'Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat (APCMA) joue un rôle majeur. Elle recouvre un champ dans lequel l'apprentissage occupe de longue date une place importante. Par ses traditions et ses perspectives, l'artisanat contribue de façon déterminante à son développement, particulièrement pour les niveaux IV et V qui concernent au premier chef les jeunes dont il est question.

Le Céreq restitue ici la parole de son président qui porte de nombreuses propositions en vue d'améliorer les dispositifs existants et d'accroître le nombre d'alternants. Accentuer les efforts en matière d'information et d'orientation, réviser les règles de rémunération de l'apprenti, établir de nouvelles passerelles entre les différents systèmes, quel que soit le niveau de formation initiale, et ce tout au long de la vie, constituent quelques points fort de l'entretien. Toutefois, si nous lui ouvrons nos pages, ses propos n'engagent que lui.

Deux témoignages de jeunes apprentis viennent rappeler les atouts d'un dispositif qui trouve cependant ses limites dans son financement. L'enjeu est en effet de soutenir les efforts sur les niveaux IV et V, auxquels sont associées les difficultés d'insertion les plus flagrantes.

Entretien avec Alain Griset, président de l'ACPMA

Remise à plat du financement de l'apprentissage, réorganisation de l'orientation des jeunes et ouverture des CFA à tous les publics et tous les niveaux : extrait de l'entretien conduit par M. Théry.

L'Assemblée permanente des chambres de métiers et d'artisanat (APCMA) représente l'ensemble du réseau des chambres au niveau national, européen et international. Ses instances assurent l'animation du réseau, développent des services communs et des actions collectives. Elle joue un rôle de porte-parole, d'animateur et de conseil auprès des chambres de métiers et de l'artisanat, notamment sur les questions d'apprentissage et de formation, et de qualification.

Que diriez-vous de l'apprentissage dans l'artisanat, qui emploie aujourd'hui 200 000 apprentis ?

Dans les années 60-70, en dehors des artisans, qui croyait à l'apprentissage ? Aujourd'hui, comme son image est excellente, nombreux sont ceux qui lui trouvent des tas de vertus ! En ce qui nous concerne, dans le secteur de l'artisanat, ce n'est pas une découverte ! Nous sommes depuis longtemps convaincus. Au fil des années, ce mode de formation est devenu le mode de transmission privilégié de nos entreprises et de nos savoir-faire. De plus, ce cursus a démontré sa capacité à insérer les jeunes dans le monde du travail. Parmi le million environ d'artisans français, la moitié sont issus de l'apprentissage. Ce parcours de formation joue un rôle d'ascenseur social en facilitant l'accès au statut de chef d'entreprise.

Qu'est-ce qui caractérise le système français d'apprentissage ? Quelles sont ses forces et ses faiblesses ?

Pour répondre à votre question, il faut d'abord revenir un instant sur ce qu'est l'apprentissage dans le système français. L'apprentissage est une forme particulière d'alternance qui forme, sous contrat de travail. Ainsi, lorsque les pouvoirs publics fixent à 800 000 le nombre de jeunes en alternance en France, à horizon 2015, ce nombre englobe 600 000 apprentis. Pour autant, si on veut passer à 800 000 jeunes en alternance et compte tenu de la démographie actuelle, il faudra bien, mathématiquement, qu'il y ait 400 000 jeunes qui passent du système classique à l'apprentissage. Peut-être ai-je l'esprit trop cartésien ? Or, je ne suis pas certain que le système d'orientation actuel le permette. Le défaut d'orientation vers les métiers est le premier point de faiblesse actuelle du système éducatif français. Deuxième point : il faut naturellement que les pouvoirs publics initient des campagnes d'information et de communication sur l'apprentissage, sur les avantages du dispositif qui sont encore relativement mal connus. Enfin, et c'est le troisième point, il est évident que lorsque je parle du transfert de 400 000 jeunes du système éducatif classique à la formation professionnelle, ça implique que les moyens budgétaires doivent être également transférés. Je cite également, pour mémoire, qu'il faut mieux reconnaître l'effort du maître d'apprentissage à la fois dans son statut mais aussi financièrement.

« Il faudra bien qu'il y ait 400 000 jeunes qui passent du système classique à l'apprentissage. »

Le financement de l'apprentissage reste un problème dans notre pays. Il faudra bien, un jour, aborder l'utilisation de la taxe d'apprentissage car elle ne joue plus son rôle. Ces fonds qui proviennent des entreprises financent trop peu les centres de formation. On estime aujourd'hui que 3 % de la taxe d'apprentissage va aux CFA des chambres de métiers alors qu'ils forment 30 % des apprentis. L'autre source de financement vient des régions. Elle est devenue prépondérante. Pour autant, si les charges de fonctionnement leur sont clairement attribuées, celles d'investissement restent à leur appréciation, ce qui entraîne de grandes disparités sur le territoire. Récemment, le gouvernement a pérennisé la politique des contrats d'objectifs et de moyens (COM) avec les régions. C'est une très bonne initiative qui va dans le bon sens.

Une autre difficulté provient, aujourd'hui, de la fixation du salaire de l'apprenti à partir de deux critères restés inchangés depuis des années, le niveau et l'âge. Ce dernier critère d'âge est

un problème. Contrairement à ce qui se passait il y a 10-15 ans, ce sont des jeunes de 21-22 ans qui viennent nous solliciter pour entrer en apprentissage, souvent après un parcours universitaire. Ces jeunes arrivent sans aucune compétence professionnelle. Cela revient à demander à un artisan de

payer deux fois plus cher un jeune sur le critère de son âge alors qu'il se présente, en niveau de compétence, au même niveau qu'un jeune de 17 ans. Le chef d'entreprise, souvent, hésite. Il faut revoir ce système car il pénalise, en réalité, le retour vers l'apprentissage des jeunes qui se trouvent en difficulté de parcours.

Dans la valorisation de l'apprentissage, il reste également – cela nous concerne et nous y travaillons – à offrir un parcours de formation aux jeunes qui leur permette de partir du niveau V, d'arriver au niveau III, voire au niveau II.

Les enquêtes du Céreq montrent que de plus en plus de jeunes sont prêts à s'engager dans l'apprentissage. Que peut-on dire aux artisans d'un côté, à l'Éducation nationale de l'autre, pour accélérer le mouvement ?

Les enquêtes du Céreq contribuent à mettre en évidence l'intérêt croissant des jeunes pour ce cursus de formation. Cet intérêt induit, vous avez raison de le souligner, un changement profond de la part de l'Éducation nationale et une mobi-

lisation adaptée aux enjeux de la part des chefs d'entreprises artisanales. S'agissant de l'Éducation nationale, même s'il y a des progrès ici ou là et sans caricaturer, le système éducatif français n'est toujours pas ouvert à l'entreprise. C'est particulièrement vrai vis-à-vis de nos entreprises. Dans les cours d'économie on aborde les très grandes entreprises, celles du Cac 40. La PME, la TPE et *a fortiori* l'entreprise artisanale sont méconnues. Pour informer les jeunes, il faut trouver des dispositifs qui ne soient pas des dispositifs gérés par l'Éducation nationale : c'est le seul moyen pour réussir !

Pour accueillir ces nouveaux flux, nous avons le projet, avec l'accord et l'appui des régions, de faire évoluer nos centres de formation des apprentis (CFA) pour qu'ils deviennent des centres de formation (CF) ouverts à tous les publics et à tous les niveaux. Les apprentis resteront naturellement les plus nombreux, mais nous accueillerons également des demandeurs d'emploi, des salariés en reconversion et des artisans en formation continue. Pour élargir cette offre, les formations doivent s'adapter et mettre en place des parcours individualisés pour tous ces publics, ce qui est en cours.

Permettez-moi, à titre d'exemple, de faire état de ce qui se passe dans ma région : le conseil régional du Nord-Pas-de-Calais, qui s'investit beaucoup dans l'apprentissage, nous a demandé de construire un centre de formation sur le même site qu'un lycée professionnel, côte à côte, avec des parties communes pour la restauration, le foyer des apprentis. Nous avons accepté.

Un système se réforme rarement de l'intérieur. Qu'envisagez-vous ?

Très pragmatiquement, nous militons pour obtenir les décisions qui ne sont pas de notre ressort et nous engageons tous les travaux que nous pouvons réaliser. Nous avons déjà avancé pour réformer les référentiels et les mettre en adéquation avec les besoins des entreprises. Nous sommes en train de nous donner les outils pour travailler davantage en prospective afin que les formations correspondent aux besoins des entreprises dans trois ou cinq ans. C'est l'un de nos défis. Nous développons également des Universités des métiers (URMA), concept emblématique pour les chambres de métiers et de l'artisanat. Il en existe déjà douze, il y en aura une par région et une antenne à New York. Les URMA, vitrines des métiers et des formations, vont contribuer à l'image positive auprès des familles. J'en viens enfin à la mobilité des apprentis, qui, à l'exemple des étudiants, doit se développer si l'on veut arriver à 600 000 jeunes en apprentissage. C'est une attente forte et légitime des jeunes. La mobilité est nécessaire pour qu'ils enrichissent leur formation par un séjour dans une entreprise d'un

autre pays. Sa mise en place est complexe car l'apprentissage ne s'inscrit pas toujours dans le cadre d'un contrat de travail, comme c'est le cas en France.

Comment accompagner ou faciliter l'évolution des publics de l'apprentissage ?

Pour faciliter l'évolution des publics de l'apprentissage, il deviendra indispensable d'assouplir et d'établir davantage de passerelles entre les différents systèmes. Je reviens au raisonnement mathématique : le nombre des jeunes ne va pas se multiplier ! Dans un avenir proche, il y aura nécessairement des transferts. S'il y a plus d'apprentis, il y aura moins de jeunes en lycées professionnels. Il faut, par exemple, étudier l'idée qu'un jeune puisse sortir d'un lycée pro-

« Nous avons le projet de faire évoluer nos CFA pour qu'ils deviennent des centres de formation ouverts à tous les publics et à tous les niveaux »

Paroles d'apprentis

Jack, 22 ans, est apprenti en classe terminale de bac pro Réparation des carrosseries

Sur l'orientation vers l'apprentissage

« Après mon brevet des collèges en 2004, j'ai enchaîné un BEP et un bac pro en maintenance des véhicules et des matériels de travaux publics. Puis j'ai commencé un BTS par apprentissage toujours dans cette filière. Les cours généraux, j'ai eu beaucoup de mal à suivre. J'ai arrêté au bout de huit mois. J'ai changé complètement de domaine, et je suis reparti pour deux ans en bac pro Carrosserie, sachant que je suis dispensé de plusieurs épreuves dans les matières générales. »

Sur le travail en entreprise

« L'apprentissage, je suis très satisfait de ce que ça m'a apporté. Mais j'ai eu du mal à trouver un patron. Vu mon âge, les gens disaient que j'allais coûter trop cher, que c'était trop tard pour apprendre un métier comme ça. Ils préféraient un petit de 16 ans, qui coûte moins cher et qui braille pas trop ! Finalement, j'ai été pris chez un concessionnaire automobile. Ils voulaient quelqu'un de plus âgé avec de l'expérience, de la rigueur au travail, qui arrive à l'heure, qui veut travailler. »

Sur les cours en CFA

« La pratique, au CFA, c'est 7 heures par semaine. C'est vraiment orienté sur ce qu'on passe à l'examen. Par exemple, il n'y a plus d'épreuve pratique en peinture ni en carrosserie. Cette partie là, c'est en entreprise que je l'ai faite. Au CFA, on est orienté vers le contrôle sur banc de mesure, les trains roulants... »

Sur les problèmes d'articulation entre travail et formation

« Les méthodes de travail qu'on apprend au CFA et celles qu'on apprend en entreprise ne sont pas toujours les mêmes. Dans l'entreprise, les anciens, qui ont la quarantaine, travaillent d'une certaine manière et ne veulent pas modifier leur façon de travailler. Du coup, il y a des choses qui ne sont pas aux normes. Par exemple, le ponçage à l'eau est interdit parce que les produits utilisés sont poreux. Aujourd'hui, on doit faire les ponçages à sec. Les anciens en sont restés à l'ancienne méthode. La réalité du travail ne correspond pas toujours au référentiel de l'examen. »

Sur la rémunération

« Comme j'ai 22 ans, ça m'a permis d'avoir un salaire très intéressant. Je suis quasiment à 1200 euros nets ! »

Nous remercions le CFA René Villeneuve de Digne (04), géré par la Chambre des métiers et de l'artisanat des Alpes de Haute Provence, pour avoir contribué à la réalisation de ces entretiens.

professionnel avec le bac et continuer vers le niveau III en apprentissage. De même, il faudrait qu'un jeune inscrit à l'université puisse passer, en parallèle, un CAP. Pourquoi ne pas inciter les jeunes qui ont fait une première année d'université sans succès ou sans projet professionnel à rejoindre l'artisanat, suivant ce raisonnement : « Après tout, je n'ai aucune chance d'avoir un emploi ! Je ferais mieux d'apprendre un métier, celui de boulanger ou un autre ! ». Nos centres de formation doivent pouvoir leur répondre : « Tu as 22 ans, on ne va pas te remettre au niveau V et t'obliger à repasser toutes les épreuves d'enseignement général. On va axer ta formation uniquement sur la technique et la culture d'entreprise, pour te permettre demain de te mettre à ton compte ou de reprendre une entreprise artisanale ».

Aujourd'hui, nous constatons l'arrivée en nombre sans cesse plus important d'hommes et de femmes qui ont entre 35 et 45 ans et changent de carrière professionnelle et choisissent l'artisanat comme nouveau mode de vie. Ces personnes ont déjà un parcours professionnel. C'est notre responsabilité d'adapter l'offre de forma-

tion à ces nouveaux profils en validant et valorisant leurs acquis ! Nous envisageons des solutions comme les centres de formations hors les murs ou les formations qui juxtaposeraient l'enseignement général suivi au centre de formation et l'enseignement technique appris dans l'entreprise.

Par ailleurs, on peut être bon chef d'entreprise et ne pas être bon pédagogue. Dans ce domaine aussi, nous avons un gros travail à accomplir pour consolider le rôle du maître d'apprentissage, son statut, sa formation. Peut-être faut-il également s'interroger sur des possibilités de compensation financière, de façon à inciter davantage de chefs d'entreprise à devenir formateurs ?

En conclusion, c'est l'addition de toutes ces dispositions qui permettra de réussir l'accueil des nouveaux publics de l'apprentissage. Pour autant, il faut également que le nombre de places suive l'accroissement des flux ! À ce jour, nos centres de formation sont proches de l'accueil maximum. Vous avez raison de le dire : il y a encore beaucoup à faire ! ■

Le point de vue du Céreq

Toutes ces remarques plaident en faveur du développement de l'apprentissage, justifié par les nombreux bénéfices qui s'en dégagent. Ceux-ci sont particulièrement significatifs aux niveaux IV et V : les résultats de l'enquête 2010 du Céreq montrent que, trois ans après leur sortie de formation, les apprentis du secondaire ont un taux d'emploi de 10 points supérieur à ceux ayant suivi une formation par voie scolaire. La plus value apparaît moindre dans le supérieur avec

un taux d'emploi plus élevé de un point seulement.

Or, force est de constater que la récente histoire de l'alternance privilégie les formations de l'enseignement supérieur dont les diplômés éprouvent moins de difficultés d'insertion. Pour autant, si l'avantage des alternants du supérieur en termes d'insertion est moins évident, il faut souligner que ce mode de formation a permis à certains jeunes défavorisés d'accéder à des diplômes auxquels ils auraient peut-être dû renoncer s'ils n'avaient pu bénéficier d'un salaire autorisant leur autonomie financière.

Il faut éviter de déshabiller Paul pour habiller Pierre, surtout si Pierre est déjà bien couvert ! L'alternance dans l'enseignement supérieur mérite d'être développée à la condition qu'elle s'abreuve à d'autres sources que celles qui sont dédiées au développement de l'alternance en direction des jeunes les plus en difficulté. Pourquoi ne pas envisager deux types de systèmes afin de développer l'alternance dans ces deux champs de formation qui aujourd'hui se concurrencent en matière de financement ? Les jeunes sont demandeurs d'alternance, les pouvoirs publics s'engagent résolument dans son développement. Pour y parvenir, c'est dans la coordination de tous les acteurs que réside la clé du succès.

Noëlle, 17 ans, est apprentie en 1^{ère} année de CAP Mécanique

Sur son parcours

« Au collège, j'étais totalement décrochée ! Les cours ne m'intéressaient pas. Je n'ai pas pu commencer mon apprentissage après la troisième car je ne trouvais pas de patron alors on m'a proposé un CAP « Nouvelles chances », En une année, dans les locaux d'un collège mais dans une classe à part, on a repris toutes les bases, depuis la sixième. Pour m'accrocher, je me suis accrochée ! J'ai remonté mes moyennes et passé les matières générales à la fin de cette année là. L'année suivante, j'ai commencé un CAP de mécanique au CFA. »

Sur la formation en alternance

« Le rythme de l'alternance, c'est une semaine au CFA, en internat, et deux ou trois semaines au garage. C'est bien ! Quand on arrive en cours, c'est beaucoup plus calme, c'est moins dur ! Dans le cours de « Prévention Santé Environnement », dernièrement, on a appris à faire un budget. Ça pourra toujours me servir dans la vie active. »

Sur ses projets

« J'en ai pour deux ans de CAP. Après, si je suis toujours aussi motivée, je tenterai de passer le bac pro. Ensuite, mon idée est de monter un garage. Pour ça, il faut apprendre et écouter. Au collège, je n'écoutais pas du tout. »

réagir sur
www.cereq.fr

Bref n° 293-2 ● octobre 2011

Bulletin de recherche
emploi-formation du Céreq

Directeur de la publication
Frédéric Wacheux

Secrétariat de rédaction et mise en page
Elsa Personnaz

**Centre d'études
et de recherches
sur les qualifications**

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
T 04 91 13 28 28
www.cereq.fr

Commission paritaire
n° 1063 ADEP.

Reproduction autorisée à condition
expresse de mentionner la source.
Dépôt légal décembre 2011

Publication gratuite
ISSN 2116-6110

ministère
du Travail
et de la Santé

ministère
de l'Éducation
Nationale
et de la Jeunesse

UNION
NATIONALE
DES
APPRENTIS

Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat.....

p. 16

Site web Céreq (www.cereq.fr)

Bref

Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat

Contrats d'apprentissage et de professionnalisation ne sont pas interchangeables. Malgré des points communs, ils sont plus complémentaires que concurrents. Leur répartition ciblée dans le tissu économique suggère plutôt qu'ils répondent à des besoins précis selon le secteur et la taille de l'entreprise.

Deux types de contrats de formation en alternance peuvent être utilisés par les entreprises, sans que les raisons de l'usage de l'un ou de l'autre ne soient toujours très claires pour l'observateur. L'apprentissage, premier dispositif historique de formation en alternance sous contrat de travail, coexiste avec le contrat de professionnalisation. Ce dernier unifie les contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation dans un contrat unique depuis l'accord national interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003. L'apprentissage est piloté par les régions et les incitations de l'État quand le second relève de la responsabilité exclusive des partenaires sociaux et de la négociation de branches.

Dans la pratique, ces deux dispositifs sont proches, et ils présentent de nombreux points communs sur des aspects censés les distinguer. Pas plus que pour l'apprentissage, l'embauche au terme des contrats de professionnalisation n'est la règle et ces derniers sont eux aussi majoritairement signés par des élèves ou des étudiants qui complètent ainsi leur formation initiale ; les formations sont de durée équivalente ; elles se déroulent en général à l'extérieur de l'entreprise, au sein d'organismes spécialisés, dans un cadre pédagogique classique ; enfin, la qualification visée par les contrats de professionnalisation est le plus souvent un diplôme de l'Éducation nationale ou un titre ministériel homologué.

Ce double visage de l'alternance est régulièrement critiqué par certains acteurs de terrain. Pour ces derniers, l'existence de deux types de contrats parfaitement substituables – apprentissage et professionnalisation – constitue une complication administrative inutile qui entrave l'expansion des formations en alternance sous contrat de travail.

Qu'en est-il en réalité ? Un état des lieux dressé à partir des données de l'enquête Génération 2004 (cf. encadré en page 4) conduit à nuancer cette vision. Les deux types de contrats font l'objet d'utilisations différentes. L'analyse des contrats signés par les jeunes au cours de leur transition entre l'école et l'emploi montre que l'activité et la taille des entreprises, les métiers préparés et le niveau des jeunes qui y sont candidats sont autant de facteurs qui influencent non seulement le recours à l'alternance mais aussi le type de contrat mobilisé. Plus généralement, cette première « cartographie » des usages réels de l'alternance montre la coexistence de logiques d'usages très différentes selon les métiers et les tailles d'entreprises. Un constat qui invite à entrer dans le détail des différentes politiques de gestion de la main-d'œuvre qui, pour les entreprises, expliquent le recours aux contrats de formation en alternance.

Un jeune sur quatre entre dans la vie active via une formation en alternance

Parmi les 740 000 jeunes qui ont achevé leur formation initiale en 2004, 180 000 sont passés par un ou plusieurs contrats de formation en alternance. Tous les niveaux de formations sont concernés mais les deux types de contrats se distinguent sur ce critère. Les contrats d'apprentissage sont encore majoritairement signés par des jeunes sans qualification ou titulaires d'un CAP ou d'un BEP. En revanche, les contrats de professionnalisation concernent, dans 60 % des cas, des bacheliers ou des diplômés de l'enseignement supérieur (cf. graphique page suivante).

••• Quel que soit le niveau de formation à l'entrée, les contrats de professionnalisation sont systématiquement plus ouverts aux femmes que les contrats d'apprentissage. Plus que le secteur d'activité, c'est le type de métier préparé qui structure cette répartition. L'apprentissage forme plus souvent à des professions techniques tandis que les contrats de professionnalisation sont majoritairement centrés sur les fonctions administratives ou commerciales. C'est tout particulièrement le cas pour le bac qui est le principal niveau d'entrée en contrat de professionnalisation. À ce niveau, 69% des métiers préparés relèvent de la sphère administrative et commerciale contre seulement 35% pour le contrat d'apprentissage.

Jeunes actifs : autant de contrats d'apprentissage que de professionnalisation

En théorie, l'apprenti poursuit sa formation initiale alors que le jeune en contrat de professionnalisation est stagiaire de la formation continue. Les faits sont plus nuancés. Certains apprentis ont déjà une expérience de la vie active alors que le contrat de professionnalisation peut être signé dans le prolongement direct des études. Ainsi, pour les jeunes de la Génération 2004, les deux tiers des contrats de professionnalisation peuvent être assimilés à des poursuites d'études. En nombre de contrats signés, avec environ 20 000 contrats de part et d'autre, pro-

fessionnalisation et apprentissage font jeu égal parmi les jeunes actifs (cf. tableau ci dessous).

Les différences qui caractérisent les deux types de contrats s'atténuent lorsqu'ils sont signés après une première expérience sur le marché du travail. Par exemple, lorsqu'elle concerne des actifs salariés ou chômeurs, la formation en alternance est moins polarisée sur certains niveaux de formation. Les différences qui caractérisent les deux types de contrat en termes de sexe et d'origine nationale des parents s'amenuisent. En revanche, les écarts persistent quant au métier préparé. Les entreprises semblent aussi opérer une distinction: celles de moins de 10 salariés ont peu recours aux contrats de formation en alternance pour recruter des salariés et des chômeurs.

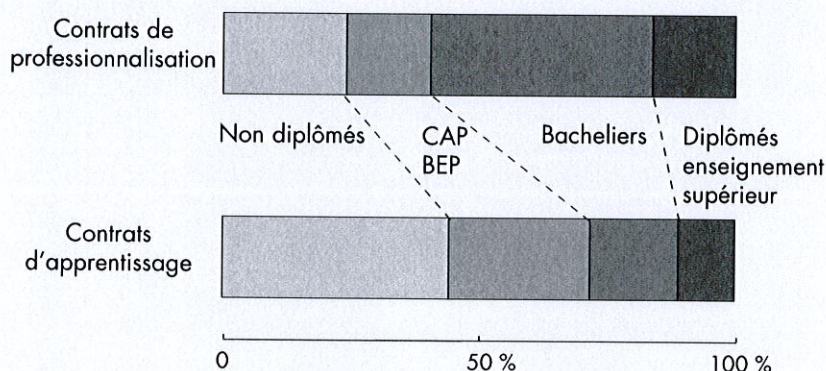
L'alternance se concentre dans certains segments d'emploi

Toutes les entreprises ne sont pas concernées par le recrutement de jeunes en alternance. Pour préciser les configurations propices à son utilisation, l'univers des emplois a été découpé en 288 segments selon la taille et l'activité des entreprises, le métier exercé et le niveau de qualification (cf. tableau page 3). Seuls 103 ont recours aux formations en alternance. Pour les 185 autres, l'absence de l'alternance a plusieurs origines. Dans 63 segments, les jeunes de moins de 25 ans sont quasiment absents, et dans 122 ils sont plutôt recrutés via l'intérim et les CDD. En termes d'emplois cumulés, ces 122 segments ne représentent que 16% des emplois occupés par des jeunes de 16 à 25 ans. Et si l'on y ajoute les segments où le nombre de contrats de formation en alternance est très faible, voire anecdotique (17%), on peut estimer que l'univers des formations en alternance concerne au mieux 70% des emplois ouverts aux jeunes.

Lorsque l'alternance est présente, l'intensité de son utilisation par les entreprises est très inégale. Il existe un noyau dur où le recours à l'alternance concerne plus de la moitié des jeunes de 16 à 25 ans en emploi sur le segment. C'est le cas notamment pour les petites et moyennes entreprises du bâtiment, du commerce et de l'hôtellerie-restauration, et, dans une moindre mesure, sur les emplois techniques dans les petites entreprises agricoles et sur des emplois de service dans les petites entreprises des soins personnels (coiffure esthétique). Cela n'a rien de surprenant. Il s'agit là des secteurs traditionnels de l'apprentissage où le travail est organisé en tenant compte du recours permanent à une main-d'œuvre en formation.

Sur d'autres segments, l'utilisation des formations en alternance est plus récente; ce sont par exemple les recrutements de bacheliers sur des fonctions administratives ou commerciales dans

Niveau de diplôme à l'entrée d'une formation en alternance



Répartition des contrats selon la situation du jeune

| | Apprentissage | | Professionnalisation | | Ensemble | |
|--|---------------|-----|----------------------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Contrats signés par des jeunes en formation initiale | 107 000 | 84 | 41 000 | 66 | 148 000 | 78 |
| Contrats signés par de jeunes actifs | 20 000 | 16 | 21 000 | 34 | 41 000 | 22 |
| Ensemble | 127 000 | 100 | 62 000 | 100 | 189 000 | 100 |

Source : enquête Génération 2004, Céreq.

L'enquête Génération 2004, réalisée par le Céreq, a pour objectif d'analyser les parcours sur le marché du travail des jeunes sortis de formation initiale en 2004 à tous les niveaux de formation. Construite autour d'un calendrier professionnel, elle permet de décrire toutes les séquences d'emploi et de non-emploi depuis la sortie du système éducatif. Des extensions, réalisées à la demande des régions, des ministères ou des observatoires de branches, fournissent des zooms sur des publics plus particuliers. L'une d'entre elles, financée par la Direction de l'animation, de la recherche, des études et des statistiques (DARES), portait sur le déroulement des formations en apprentissage. Pour l'ensemble des apprentis ayant achevé leur formation en 2004 il a ainsi été possible de connaître le secteur et la taille de l'entreprise de formation, et de les mettre en parallèle avec les autres contrats en alternance signés par les jeunes au cours de leurs trois premières années d'activité.

Métiers et secteurs

Métier du jeune et secteur de l'entreprise ont été classés selon différentes nomenclatures. Pour les apprentis, la référence pour le métier est celle de la classe de sortie dans la nomenclature officielle des spécialités de formation (NSF). Pour les contrats de professionnalisation, c'est le codage PCS de l'emploi exercé qui est utilisé. Le secteur de l'entreprise de formation reflète la déclaration dans l'enquête des jeunes apprentis qui s'étaient vus proposer une liste limitée de secteurs. Pour les autres formes d'alternance, le secteur a été attribué à partir des informations recueillies sur l'entreprise d'accueil. Du fait des limites des sources mobilisées, le champ des services au sein de l'alternance est certainement surévalué. Pour affiner les résultats et produire une cartographie plus rigoureuse des usages de l'alternance, il faudrait appairer les bases de données entreprise (répertoire SIRENE) et contrat, via les formulaires renseignés à la signature des contrats d'apprentissage et de professionnalisation et gérés par la DARES.

Pour un exposé détaillé des questions méthodologiques concernant les métiers et les secteurs : <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-66.pdf>

entreprises du commerce non alimentaire, dans les métiers de service de l'hôtellerie-restauration et dans la coiffure. Au cœur de ces bastions historiques de l'apprentissage, le contrat de professionnalisation représente désormais une alternative significative.

Les réformes conduites en 1987 et 1993 ont permis aux formations en alternance de conquérir de nouveaux territoires. Mais s'il existe des segments où seul l'apprentissage est utilisé, l'alternance ne se résume jamais aux seuls contrats de professionnalisation. Ils peuvent néanmoins être largement dominants, allant jusqu'à représenter plus des trois quarts des contrats. C'est notamment le cas dans les entreprises de plus de cinquante salariés du commerce alimentaire, dans la plupart des formations administratives ou commerciales du secteur des services quel qu'en soit le niveau, et, pour celles ouvertes aux bacheliers, dans tous les autres secteurs d'activité. Dans les autres configurations, le recours aux deux types de contrats apparaît plus équilibré.

D'abord des contrats de travail ?

Contrats d'apprentissage et de professionnalisation ne sont donc pas partout substituables. La concurrence entre les deux contrats n'est pas la situation dominante. Ils présentent de fait des caractéristiques distinctes, et cette variété semble permettre de répondre à des préoccupations économiques différentes de la part des entreprises, au moins sur certains segments du marché.

D'autres chiffres sur longue période le démontrent. Entre 1995 et 2005 et région par région,

l'analyse statistique révèle que les variations d'effectifs entre les lycées professionnels, l'apprentissage, la professionnalisation, ou les stages des programmes régionaux ne sont pas liées. En d'autres termes, il ne semble pas y avoir de « vases communicants » entre les différents modes d'accès à la qualification : la baisse des effectifs dans une voie n'entraîne pas la croissance dans une autre. Il y a donc moins concurrence que complémentarité entre apprentissage et contrats de professionnalisation.

La dimension formation, omniprésente dans les discours – intéressés ? – des acteurs dissimule l'essentiel : ces contrats sont aussi et d'abord des contrats de travail qui possèdent chacun des caractéristiques très spécifiques. En fonction de l'organisation de la production dans l'entreprise et de son positionnement vis-à-vis de ses clients et de ses concurrents, ces contrats présentent ou non un intérêt. Les politiques fiscales jouent certes un rôle pilote dans le développement de l'alternance, mais, sur le terrain, elles rencontrent – ou ne rencontrent pas – une « demande » particulière émanant des entreprises. C'est peut-être pourquoi les CDD et l'intérim continuent d'être des formes alternatives de recrutement des jeunes largement répandues malgré vingt-cinq années de vigoureuses politiques de promotion de l'alternance. Pour conduire une action publique plus efficace, le temps est peut-être venu de mieux comprendre les différentes logiques d'usage de ces contrats par les entreprises. Pour cela il faut entrer dans le détail de leurs différents modes de gestion de la main-d'œuvre juvénile.

Jean-Jacques Arrighi, Virginie Mora, Céreq

Pour en savoir plus

• *L'évolution des différentes voies de qualification et d'insertion des jeunes au niveau régional entre 1995 et 2005*, J.-J. Arrighi, C. Gasquet, CNFPTLV, mars 2010.

• « Les usages franciliens de l'alternance, entre concurrence et complémentarité », I. Ben Haddou-Mousset, E. Pottier, *Focale* N°11, OREF Île-de-France, juillet 2010.

Bref

Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq

Directeur de la publication
Frédéric Wacheux

Secrétariat de rédaction et mise en page
Christian Campo, Elsa Personnaz

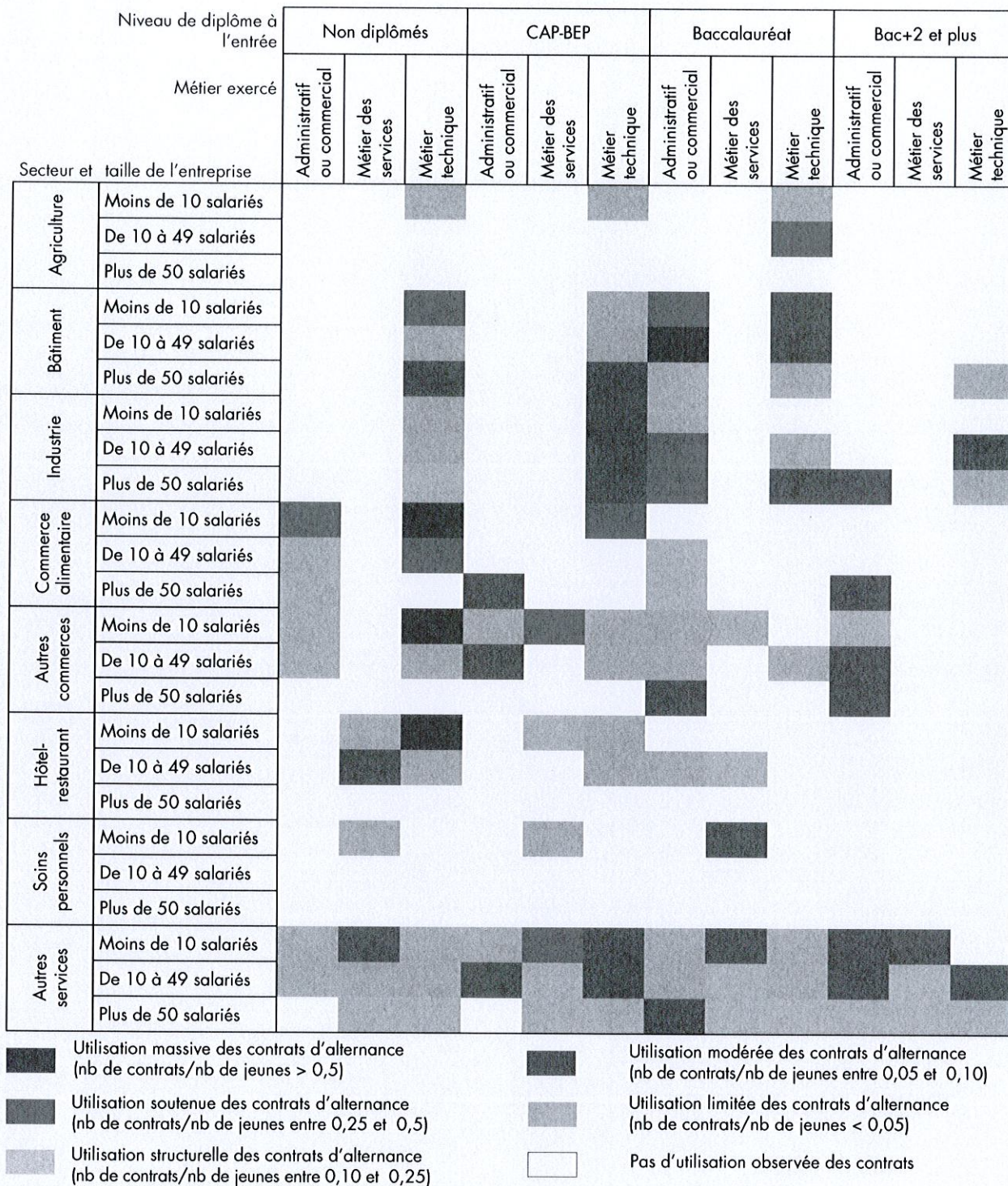
Commission paritaire n° 1063 ADEP.
Reproduction autorisée à condition
expresse de mentionner la source.
Dépôt légal n° 49-459.

Centre d'études et de recherches
sur les qualifications

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28
Fax 04 91 13 28 80
www.cereq.fr

Publication gratuite
ISSN 2107-0822

■ Intensité d'utilisation des contrats en alternance par segment d'emploi



Source : enquête Génération 2004, Céreq et enquête Emploi 2005, Insee.

les petites et moyennes entreprises du bâtiment et de l'industrie, ou encore les recrutements de jeunes faiblement diplômés dans les petites entreprises du secteur des « autres services ». Hors de ce périmètre, l'utilisation des contrats de formation en alternance est beaucoup plus diffuse, le plus souvent très limitée. C'est par exemple le cas dans les grandes entreprises du secteur des services, ou pour les emplois d'ouvriers faiblement qualifiés dans la grande industrie. Mais que l'utilisation de l'alternance soit récente ou plus ancienne, contrats d'apprentissage et de professionnalisation sont en règle générale utilisés conjointement dans les segments d'emploi identifiés.

Les deux types de contrats se côtoient souvent

L'apprentissage reste la forme hégémonique des formations en alternance dans les entreprises de moins de dix salariés du bâtiment, dans les entreprises de moins de 50 salariés du commerce alimentaire, dans l'agriculture et pour le métier de cuisinier dans l'hôtellerie-restauration. En revanche, il partage le terrain avec le contrat de professionnalisation pour les formations conduisant à un CAP ou à un BEP dans les entreprises industrielles, dans les entreprises de plus de dix salariés du bâtiment, dans les

À lire également...

- *Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés*, J.-J. Arrighi, V. Mora, Net.doc n°66, Céreq, juin 2010.

Un projet politique pour les formations en alternance..... p. 21

Revue Education Permanente n°190/2012



Un projet politique pour les formations en alternance

Longtemps cantonnées aux élèves les plus faibles ou aux jeunes adultes en difficulté sur le marché du travail, les formations en alternance se sont pour ainsi dire « banalisées ». Cela ne fait plus sourire d'entendre un étudiant de Dauphine ou un élève ingénieur dire qu'ils sont en apprentissage. Les contrats de formation en alternance ont meilleure presse que les stages, vécus comme une simple découverte du monde du travail et non pas comme une occasion d'acquérir une véritable expérience. L'existence d'un contrat de travail (dont on sait à quel point il joue un rôle important aux yeux des jeunes eux-mêmes, mais aussi dans la construction des relations de travail dans une entreprise en France), les progrès réalisés dans la « pédagogie de l'alternance », le souci des entreprises que les jeunes en contrat en alternance réussissent leur parcours..., tout cela a contribué, de manière lente mais certaine, à faire de l'alternance une voie de professionnalisation appréciée et efficace. La loi Seguin, qui a ouvert l'apprentissage à tous les niveaux et les contrats de professionnalisation à tous les âges et à tous les niveaux (réalisée à travers l'Accord national interprofessionnel de décembre 2003 et la loi de 2004) y a largement contribué. Depuis le début des années 1980, s'est inventée progressivement une « alternance à la française », très éloignée du modèle allemand, mais qui constitue sans doute un levier de changement beaucoup plus décisif que toutes les réformes en matière d'éducation et d'insertion qu'ont tenté de mettre en place les gouvernements successifs depuis vingt ans.

Si la volonté de développer les formations professionnelles en alternance est aujourd'hui partagée par tous les courants politiques, l'action publique est encore trop souvent marquée par une série d'ajustements marginaux, sans que se dégagent avec clarté ce que pourraient être des objectifs de moyen terme autres que ceux

VINCENT MERLE, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, titulaire de la chaire « Travail, emploi, acquisitions professionnelles », responsable de l'équipe « Métiers de la formation ».
MICHEL THÉRY, chef du département Formation et certification au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREO).



visant à obtenir une croissance dont le chiffre est rarement atteint. Au-delà des interventions conjoncturelles ponctuées de discours vigoureux, l'expression de ce que seraient les buts à atteindre dans le moyen terme et les principes d'action qui les sous-tendent constituerait une clarification indispensable au débat de fond des politiques éducatives et de formation tout au long de la vie. Encore faudrait-il contourner ou modifier les principaux obstacles qui se dressent en chemin.

L'« alternance à la française » donne en effet le sentiment d'un système chaotique, mal maîtrisé, et qui apparaît encore parfois comme une sorte de palliatif face à un système d'éducation et de formation professionnelle qui ne parvient pas à se réformer, et qui affiche de piètres résultats en matière d'insertion des jeunes dans l'emploi. Certaines raisons sont bien connues : complexité d'un système de financement hérité d'un autre âge et qui a contribué à sédimer des intérêts financiers parfois opaques ; multiplicité du système d'acteurs ; hostilité de principe de l'Education nationale à ces formations... Si les améliorations du système réalisées au cours des dernières années sont allées dans le bon sens (par exemple la réforme des circuits de collecte de la taxe d'apprentissage), elles ne sont pas parvenues à donner toute sa place à l'alternance et à en faire une composante à part entière d'un système moderne d'éducation et de formation professionnelle. Ne serait-ce que parce qu'elles ne peuvent avoir qu'un caractère incrémental ; tout changement des règles du jeu suscite de véhémentes protestations de la part de ceux qu'il tend à léser et risque de fragiliser les équilibres qui se sont établis au fil des ans et qui, tant bien que mal, ont permis à l'alternance de s'installer dans le paysage de la formation des jeunes.

Plusieurs gouvernements ont exploré des voies plus radicales pour donner toute sa place à l'alternance. Aucun n'a véritablement trouvé la manière de conduire cette grande réforme, quand bien même il en avait la volonté politique. Sans doute parce que les raisons profondes de cette « faiblesse congénitale » de l'alternance ne sont pas suffisamment élucidées. La volonté de réforme manque alors de véritables lignes directrices et ne parvient pas à mobiliser les différents acteurs concernés autour d'un projet dont ils comprennent clairement le sens.

Quelle place pour l'alternance dans un modèle éducatif de type « académique » ?

La raison profonde des freins à un véritable développement cohérent de l'alternance réside dans les caractéristiques même de notre système éducatif. Parmi les différents systèmes, la France est certainement le pays qui a poussé le plus loin le « modèle académique », pour reprendre l'expression de certains analystes. Selon Eric Verdier (2008), ce modèle se construit autour de deux processus : « En premier lieu une compétition scolaire entre individus dont l'équité est assurée par un acteur collectif [NDLR : l'Education nationale], garant



du bien commun et investi d'une légitimité politique incontestable. Il s'appuie en outre sur un critère objectivé, la performance académique, insensible dans son principe aux influences locales et marchandes. A ce titre, les diplômes identifient différents niveaux d'études générales et constituent des règles avant tout internes au système éducatif dont l'indépendance doit être préservée des influences qui pourraient porter atteinte à la pureté du principe méritocratique. Il revient aux individus de valoriser ces signes d'aptitude sur le marché du travail où s'établissent des positionnements légitimes dans des organisations hiérarchisées en fonction du degré de "noblesse scolaire" conquis par les individus. Dans ce cadre, la formation continue est avant tout adaptative et vise à ajuster à court terme les compétences aux évolutions techniques et organisationnelles... Une formule résume ce processus : "Tout se joue avant 25 ans." L'étalonnage des qualités académiques confère aux individus un rang dont la prégnance sur les cheminements personnels sera d'autant plus sensible qu'a priori, la "seconde chance" n'a guère de probabilité de compenser les effets de la sélection, puisque la formation continue est prioritairement adaptative ».

François Dubet (2009, 2010), sociologue de l'éducation, confirme cette analyse en dénonçant le caractère inégalitaire de notre système : « L'attachement exclusif au modèle de la méritocratie scolaire affecte le fonctionnement de l'école elle-même. Plus nous pensons que l'école est seule capable de définir les mérites et l'efficacité professionnelle des individus, plus nous croyons qu'il est juste que le diplôme fixe le statut professionnel [...] Or, plus les diplômes déterminent les parcours professionnels, plus ils ont une forte emprise, plus les élèves et leur famille accentuent la compétition scolaire afin de creuser les petites différences scolaires qui feront les grandes différences sociales [...] Au bout du compte, on constate que plus les diplômes fixent les positions sociales et les revenus au nom de la méritocratie, plus la reproduction des inégalités sociales est forte : en France ou l'emprise des diplômes est élevée, 40 % du revenu des enfants est déterminé par celui des parents, alors que ce taux est de 20 % en Suède ou le poids des diplômes est moins décisif. Nous sommes dans un pays où il n'y a qu'une seule compétition qui compte, c'est la compétition scolaire, ensuite tout est quasiment joué. »

Une des manifestations les plus évidentes de ce lien entre réussite scolaire et destin professionnel est la quasi-impossibilité d'entreprendre un parcours dans l'enseignement supérieur une fois que l'on est sorti du système. Le taux de personnes dans l'enseignement supérieur au-delà de 26 ans en France est un des plus faibles parmi les pays de l'OCDE (de ce point de vue, le Conservatoire national des arts et métiers constitue une exception notable avec plus de 90 000 étudiants chaque année..., mais seulement 7 à 8 000 diplômes délivrés).

Ceux qui rêvent d'un apprentissage « à l'allemande » sous-estiment généralement la prégnance de ce modèle académique en France. Le système allemand pourrait être qualifié de « professionnel ». Les diplômes professionnels y sont



élaborés par les partenaires sociaux dans des commissions paritaires, et donnent directement accès à l'exercice de la profession correspondante. Les jeunes sont précocement orientés vers la formation par apprentissage ou vers la formation générale. Mais la première voie n'est nullement une voie de relégation, non seulement parce qu'elle allie acquisitions professionnelles et acquisitions de savoirs généraux de bon niveau, mais aussi parce que la formation continue favorise la mobilité en cours de carrière et l'accès à des fonctions de responsabilité. Les « passerelles » entre les formations professionnelles par apprentissage et les formations plus académiques sont fréquentes. La plupart des équipes dirigeantes des PME allemandes sont d'ailleurs issues de l'apprentissage, alors qu'en France, elles sont le plus souvent issues des écoles de commerce ou des écoles d'ingénieur. Vouloir signer autant de contrats d'apprentissage que les Allemands n'a guère de sens tant que nous n'aurons pas réformé notre modèle académique, profondément ancré dans les représentations des familles mais aussi des enseignants et des entreprises (qui sélectionnent le plus souvent les jeunes sur la base de leur niveau scolaire et de l'excellence des filières par lesquels ils sont passés plutôt que par le contenu de ce qu'ils ont appris).

4

Faute de changer de modèle, le volontarisme politique et les initiatives des uns et des autres sont parvenus à banaliser l'alternance, mais n'ont pas su lui donner une vraie place dans l'équilibre général du système éducatif. On peut rêver que le développement de ces contrats finira par entamer la pureté du modèle académique. Mais n'est-ce pas un peu illusoire tant qu'ils sont gérés de manière aussi chaotique et, finalement, sans réelle stratégie, si ce n'est celle de faire face aux déficiences du système éducatif ? Selon les lieux et les moments, l'alternance devrait donner une chance aux élèves les plus faibles, permettre le renouvellement des compétences dans le milieu artisanal, favoriser la transition entre l'école et l'emploi, inciter à modifier la pédagogie vers plus d'apprentissages pratiques (y compris dans les écoles prestigieuses), favoriser l'insertion, alléger le coût des études pour les plus démunis, etc. Le message n'est pas clair et n'induit pas de véritables changements de comportements : les familles auront toujours une préférence pour les cursus « académiques » qui ouvrent les portes des formations scolaires et universitaires les plus prestigieuses ; les enseignants se soucieront d'autant moins de l'insertion de leurs élèves que « l'alternance y pourvoira » et que les meilleurs d'entre eux s'en sortiront plutôt bien ; les entreprises accueilleront de plus en plus d'apprentis ou de jeunes en contrats de professionnalisation, mais continueront à se livrer une « guerre des talents » en cherchant à recruter « les meilleurs des meilleures écoles », un redoublement dans un cursus ou un passage dans une formation professionnelle (y compris en alternance) constituant encore aux yeux de beaucoup de recruteurs une « tache dans un CV ».

L'engagement dans un contrat en alternance demeure trop souvent synonyme d'orientation vers une voie professionnelle, donc moins valorisée, ou/et de ticket



de sortie (sans droit de retour) du système éducatif. Puisqu'il faut aller le plus loin possible, le plus tôt possible, dans la filière la plus prestigieuse possible, entrer en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation apparaît encore souvent comme un pis aller, au mieux comme un moyen de se prémunir contre le risques d'une insertion professionnelle difficile à l'issue des études (un petit « plus » dont on espère qu'il fera la différence).

Si, individuellement, chacun est disposé à reconnaître les limites de ce modèle et la nécessité d'un changement en profondeur, personne n'est véritablement prêt à accepter de modifier ses propres pratiques face à des « règles du jeu » qui s'imposent à tous. Pourquoi les parents ne pousseraient-ils pas leurs enfants dans les voies les plus académiques (parfois à regret et contre les aspirations des enfants eux-mêmes) au risque de limiter leurs chances d'accès aux meilleurs emplois ? Pourquoi les enseignants valoriseraient-ils le développement des compétences et l'apprentissage d'un métier alors que leur propre réussite se juge à leur capacité à faire réussir leurs élèves dans les voies les plus prestigieuses ? Pourquoi les employeurs prendraient-ils le risque d'embaucher des jeunes issus des filières professionnelles alors qu'ils savent que l'orientation vers ces filières se fait principalement par défaut ? Mieux vaut un jeune sortant d'une grande école – qui a tout à apprendre de la vie professionnelle, mais que le système scolaire a distingué sur la base de ses capacités intellectuelles – plutôt qu'un jeune ayant appris un métier mais dont la trajectoire scolaire semble indiquer qu'il dispose d'aptitudes et de capacités moindres. En somme, chacun est insatisfait de la logique du système mais tente individuellement d'agir au mieux de son intérêt : « Que les autres acteurs changent leurs pratiques et que l'on définisse d'autres règles du jeu, alors j'accepterai d'agir différemment. »

« Modèle académique, je t'aime, je te hais ! »

Ce constat global mériterait d'être nuancé en fonction des positions sociales des uns et des autres. L'attachement au système tel qu'il est (ou la difficulté à imaginer qu'il puisse en être autrement) est d'autant plus fort qu'un jeune et sa famille savent pouvoir tirer leur meilleur profit de la logique du fonctionnement de l'école. Pour parler comme Bourdieu, ce sont les membres des classes moyennes, « riches en capital culturel » et pauvres en « capital économique » (par exemple les enseignants, les cadres de la fonction publique), qui sont les plus fervents défenseurs d'un système au sein duquel leurs enfants ont toute chance d'acquérir les « quartiers de noblesse scolaire » indispensables pour reproduire la position sociale de leurs parents. Cette quête de la réussite scolaire (parfois payée au prix fort de l'engagement dans des études longues qu'il faut en partie financer malgré le principe général de gratuité et les bourses) est parfois récompensée ; elle engendre souvent de lourdes déceptions lorsque la réalité du marché du travail



vient rappeler que si les diplômes sont la condition de l'insertion dans l'emploi – « en dessous de bac + 5, t'es rien » –, ils ne sont pas pour autant suffisants, comme le montrent les processus de déclassement et les hauts niveaux de chômage à l'issue de nombreuses filières universitaires. Ce sont naturellement les familles à la frontière entre les classes populaires et les classes moyennes qui subissent le plus directement ce phénomène et qui nourrissent un sentiment de « désenchantement » à l'égard d'un système qui ne cesse de s'afficher comme méritocratique. En quelque sorte, le système ne « tient pas ses promesses », ainsi que le traduisent les slogans des étudiants qui descendent dans la rue : « Non à l'asservissement des études, non à une logique marchande, non au renforcement de la sélection... Nous avons droit à un emploi en relation directe avec notre niveau universitaire. » La promesse du système est prise au pied de la lettre par ceux-là même qui découvrent qu'elle ne se réalise pas pour tout le monde.

Les classes supérieures sont plus directement attachées aux dimensions « distinctives » de l'appareil scolaire : si leurs enfants ne rencontrent guère de difficulté à franchir les étapes décisives du cursus scolaire, encore faut-il qu'ils puissent accéder à des établissements de prestige qui assurent la reproduction des élites et garantissent une rente de situation dans les différents secteurs de la société (fonction publique, entreprise, professions libérales) ; ce sont donc les plus fervents défenseurs des processus sélectifs à l'entrée dans les formations de haut niveau (grandes écoles mais aussi médecine ou droit, ces disciplines n'étant non sélectives qu'en apparence). La partition entre les établissements ouverts à quelques-uns et « la fac » destinée à accueillir la grande masse leur va bien, quitte à laisser une porte entrouverte à quelques jeunes méritants (« ceux qui manifestent de vrais talents ») dans les filières de prestige, dans un souci d'équité... et de légitimation du système (voir les débats suscités par le projet d'augmentation du nombre des boursiers dans les grandes écoles).

Quant aux classes populaires, leurs enfants rejettent souvent en bloc la culture scolaire, perçue, pas tout à fait à tort, comme « n'étant pas faite pour eux ». Dès les petites classes, ils sont confrontés à une compétition dont ils ont très peu de chance de sortir gagnants. L'école leur apparaît rarement comme un vecteur de progrès personnel, un lieu où l'on développe le « plaisir d'apprendre ». Pire, ils ont le sentiment que leur échec est dû à leur handicap personnel (« je ne suis pas bon à l'école »), et non pas au décalage entre leur forme d'intelligence, leur manière d'apprendre et les exigences d'une scolarité conçue pour d'autres, dominée par le principe de la sélection plutôt que par celui de la « réussite pour tous ».

Pour une « alternance tout au long de la vie »

Ces propos ne visent nullement à défendre un principe « égalitariste ». Ils suggèrent le gâchis considérable que constitue notre système faute de prendre en



compte la diversité des talents et la diversité des manières d'apprendre. Mettre l'alternance au cœur du système, ce n'est pas mettre un cataplasme sur le taux de chômage des jeunes : c'est faire valoir que, dans notre société, certains peuvent exceller en développant leurs talents et leurs compétences à travers l'action ; c'est montrer que l'excellence peut prendre d'autres formes que la maîtrise de connaissances abstraites ; c'est accepter que le destin professionnel et personnel ne soit pas marqué pour toute une vie par un échec en math ou une note en dessous de la moyenne à une dissertation.

Le vrai projet pour les formations en alternance, c'est « l'alternance tout au long de la vie ». Cela signifie que :

- la tension/confrontation entre apprentissages en situation de travail (savoirs construits dans l'action) et apprentissages formels (connaissances accumulées dans le registre scientifique et technologique) n'est pas un chemin réservé à quelques-uns mais devrait être le mode privilégié de développement personnel et professionnel pour la très grande majorité ;
- ce mode de développement n'est pas propre à un âge de la vie ; il embrasse aussi bien la formation dite « initiale » que la formation en cours de carrière ;
- la sélection devrait se jouer non seulement sur la maîtrise des connaissances académiques, mais sur les aptitudes et sur les compétences réellement mise en œuvre. Cette forme de reconnaissance et de valorisation des apprentissages qu'est le diplôme devrait traduire non seulement un niveau dans une échelle de valeur scolaire (« une intégrale, ça vaut plus qu'une équation du deuxième degré »), mais ce qu'il est convenu d'appeler, dans le vocabulaire européen, des learning outcomes, c'est-à-dire les résultats d'un processus d'apprentissage alliant l'acquisition des connaissances nécessaires à l'action et la capacité de les mettre en œuvre dans des situations concrètes. Quelles que soient les réticences qu'elle suscite encore (notamment dans le milieu enseignant), la validation des acquis de l'expérience (VAE) a beaucoup contribué à faire évoluer les esprits dans ce sens. Implicitement, en effet, la VAE fait des diplômes des repères d'aptitudes, de connaissances et de compétences, indépendamment des voies qui y conduisent. Fondamentalement, la VAE s'inscrit dans la philosophie de l'alternance tout au long de la vie ;
- la responsabilité de la conduite de ces apprentissages est un exercice partagé entre les professionnels de l'enseignement et les professionnels de l'entreprise à égalité de responsabilité.

La loi sur la VAE a en quelque sorte tracé le chemin. Si l'on peut apprendre sans le savoir ni le vouloir, mais simplement en travaillant, pourquoi ne pas faire de l'activité de travail une composante incontournable des apprentissages ?

Vaste programme dira-ton... Comment construire une action publique sous-tendue par une telle ambition mais qui ne se présente pas comme une révolution à laquelle beaucoup aspirent mais que personne ne veut conduire dans sa propre



tête ? Comment prendre des initiatives qui, à l'instar de la VAE, introduisent de vraies ruptures que le corps social peut s'appropriier et « digérer » en sachant laisser du temps au temps ? Peut être faut-il commencer par écarter de fausses questions.

Vers trois types de contrats en alternance

La première concerne la dualité entre les contrats d'apprentissage et les périodes de professionnalisation. Il est vrai que les contrats d'apprentissage et de qualification, conçus dans des contextes et avec des finalités très différentes, ont fini par devenir largement interchangeables. Mais il est vrai également que l'un et l'autre de ces contrats permettent de financer des structures de formation différentes, et que les exigences du premier (qui ont largement contribué à ancrer l'alternance dans le processus de professionnalisation) sont compensées par la souplesse du second. L'idée de les fusionner dans un objectif de simplification et de lisibilité est sans doute source de satisfaction intellectuelle – et politique, en se donnant le sentiment de faire de « vraies réformes » – mais ne peut qu'engendrer une grande pagaille. Allons plus loin : il serait plus pertinent d'envisager une pluralité de contrats de formation en alternance, selon leur objet et selon la phase dans laquelle ils prennent place au sein d'un parcours scolaire et professionnel. Quoi de commun entre un jeune de seize ans qui entre comme apprenti chez un artisan, dans une PME du bâtiment second œuvre ou chez un charcutier, et un élève d'école de commerce qui effectue une ou deux années de sa scolarité sous la forme d'un contrat d'apprentissage en lieu et place du stage de longue durée habituellement imposé dans ce type de cursus ?

On sait que, « ontologiquement », l'apprentissage est considéré comme de la formation initiale (avec les formes de contrôle que cela implique et l'obligation qui en résulte de préparation à un diplôme ou à un titre enregistré au Répertoire national des certifications professionnelles). D'où également une limite d'âge, qui fait de la France le pays d'Europe où la formation susceptible de déboucher sur un diplôme ou sur un titre est la plus rare aux âges adultes. En revanche, les contrats et les périodes de professionnalisation sont répertoriés comme de la formation continue et, en principe, destinés à des jeunes déjà sur le marché du travail et des adultes en emploi. Ces distinctions ne résistent à l'analyse que pour ceux qui connaissent l'histoire de ces contrats. Elles sont aujourd'hui cristallisées par les modes de financement et de structuration de l'appareil de formation : CFA pour l'apprentissage, tout-venant pour la professionnalisation ; organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA) + financement des conseils régionaux d'un côté, organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) de l'autre. Les mesures de simplification de la collecte de ces deux « taxes » ne changeront rien à l'affaire ; le cloisonnement des deux contrats, bien que très souvent artificiels pour ceux qui en



font usage (entreprises ou jeunes), est d'abord affaire de pilotage des dispositifs par des acteurs différents, voire de structuration d'appareils de formation plus ou moins dédiés à l'un ou à l'autre de ces deux contrats. En d'autres termes, peut être faut-il plusieurs contrats mais découpés autrement qu'ils le sont aujourd'hui pour des raisons de sédimentation historique et d'intérêts financiers.

Comment repenser ces différents contrats sans remettre en cause ce qui fait la spécificité de l'alternance, c'est-à-dire l'existence d'un contrat de travail, d'un tutorat et d'un parcours de formation en centre de formation directement lié à l'emploi exercé ? Sans doute en croisant deux principes simples : celui du moment dans lequel ce contrat intervient dans la trajectoire de la personne, et celui de la finalité même du contrat en alternance.

Au titre du second principe, la principale distinction est celle de la nature – diplômante ou non – du contrat. Nous avons pour cela la chance de disposer d'un outil de référence qui est le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Soit un contrat prépare à un diplôme ou à un titre enregistré au Répertoire, soit il n'y prépare pas.

Au titre du premier principe, trois cas de figure méritent d'être distingués :

- les contrats en alternance préparant à l'exercice d'un métier dans le cadre de la formation initiale au niveau V (CAP-BEP) et au niveau IV (baccalauréat professionnel). Ces formations sont réalisées dans le cadre de la formation initiale et peuvent être préparées alternativement par la voie scolaire ou par celle de l'apprentissage. Elles débouchent sur un diplôme ou sur un titre enregistré au RNCP ;
- les contrats en alternance préparant à un diplôme ou à un titre de l'enseignement supérieur, sous la forme d'une ou de deux années intégrées dans un cursus (cas des écoles de commerce ou d'ingénieur), ou d'un cursus universitaire « complet » effectué entièrement en alternance. Il ne s'agit pas là nécessairement de formation initiale (bien que ce soit aujourd'hui le cas le plus fréquent) ;
- les contrats en alternance permettant à un jeune ou à un adulte de retrouver le chemin de l'emploi en bénéficiant d'une formation (ce qui s'avère souvent plus bénéfique que les stages de formation comprenant au mieux une phase d'application en situation réelle) ou en encore à un adulte en emploi cherchant à se prémunir contre un risque d'obsolescence de ses compétences.

En croisant ces deux critères, on pourrait obtenir trois types de contrats.

1) Un contrat d'apprentissage « diplômant » et préparant à l'exercice d'un métier. Il s'agit de formations initiales, donnant lieu aux contrôles sur la pédagogie habituellement en usage dans la formation initiale (inspection par l'Education nationale). Les diplômes préparés pourraient aller du niveau V au niveau IV (éventuellement au BTS), et l'âge pourrait être limité à 23 ans (rares sont les jeunes qui préparent un bac pro au-delà de cet âge). Cependant, des cursus de formation de niveau supérieur en apprentissage pourraient être ouverts à tous les jeunes issus



de l'enseignement professionnel, de telle sorte que ces jeunes ne se heurtent pas à un « plafond de verre » après l'obtention du bac pro. Les centres de formation délivrant les formations pour ce premier type de contrat devraient recevoir un agrément (nous sommes très proches, avec ce contrat, des règles actuelles de l'apprentissage).

2) Un contrat de formation en alternance permettant à un jeune en fin de cursus de formation, ou juste après ce cursus, d'effectuer, sous contrat de travail, une formation complémentaire à vocation directement professionnelle. La durée en serait obligatoirement limitée (six mois minimum, un an maximum, sauf dérogations particulières). Une reconnaissance (validation) serait obligatoire à l'issue du contrat mais ne prendrait pas nécessairement la forme d'un diplôme ou d'un titre. Ce pourrait être aussi bien une composante du diplôme final d'une école de commerce ou d'ingénieur (la période en contrat de travail donnant alors lieu obligatoirement à une validation spécifique type « mémoire professionnelle »). Ce pourrait être également une certification propre à une branche (les CQP établis paritairement dont les partenaires sociaux sont en train de revoir l'architecture) ou à un groupe d'entreprises intéressées par un même type de compétence (sorte de CQP interentreprises établis par exemple, dans le cadre des comités d'entreprises), ou encore une licence professionnelle (qui s'effectue habituellement en un an). Ce contrat aurait donc une double vocation : introduire une phase de professionnalisation dans des cursus à caractère « théorique » et/ou faciliter, par une phase de professionnalisation, la transition entre les études et l'emploi. L'objectif serait ici de substituer le plus possible aux stages de toutes sortes un vrai contrat en alternance, avec les obligations réciproques que cela implique (tutorat, validation, rémunération dans les conditions actuelles des contrats de professionnalisation...). Ce contrat ne serait a priori pas ouvert aux jeunes préparant un CAP, un BEP ou un bac puisque ceux-ci relèvent du premier type de contrat. Leur champ privilégié serait celui de l'enseignement supérieur.

3) Un contrat de formation en alternance ouvert à toutes les personnes engagées dans la vie active et désirant apprendre un nouveau métier, ou acquérir de nouvelles compétences en vue d'améliorer leur employabilité ou de réaliser une mobilité professionnelle. Les conditions de durée et de reconnaissance (certification, modes de validation) seraient les mêmes que pour le contrat précédent. La seule condition d'accès serait d'avoir été en emploi depuis au moins trois ans, ou d'être à la recherche d'un emploi depuis au moins six mois à l'issue d'un cursus de formation initiale. Cette possibilité serait une des composantes de ce qu'il est convenu d'appeler la « formation récurrente », ou le droit individuel à la formation continue. Les modalités de rémunération de ce type de contrat devraient être



adaptées de sorte que les personnes qui en bénéficient disposent d'un salaire équivalent à celui d'un salarié débutant dans le métier ; ou du maintien de leur salaire pour les salariés poursuivant cette formation dans leur entreprise (en lieu et place des périodes de professionnalisation dont l'usage actuel est peu convaincant). Cela nécessitera sans doute une contribution financière de la collectivité.

Ces trois « régimes » de formation en alternance pourraient se « caler » assez naturellement sur des modes de pilotage et de financement spécifiques.

Le pilotage du premier pourrait être confié aux régions, qui ont déjà en charge le copilotage de la carte des formations professionnelles dans l'enseignement secondaire et qui financent les locaux et les équipements des lycées (lois de décentralisation de 1983). Le financement en serait assuré par la taxe d'apprentissage (tout du moins de sa partie dite « quota » qui doit impérativement être versée à des centres de formation d'apprentis) et les subventions des régions. Ce double financement contraindrait à une concertation étroite entre les acteurs économiques et la collectivité territoriale. Il pourrait se traduire par la création d'un fonds régional pour le développement des formations professionnelles par l'apprentissage.

Le pilotage du deuxième et son financement pourraient relever de la contribution alternance des entreprises aux OPCA. Il conviendrait toutefois de clarifier les règles de prise en charge financière des frais de formation. Lorsque la formation est assurée par un établissement public (par exemple une université) recevant déjà une contribution financière de l'Etat, seule une contribution complémentaire serait prise en charge par le système de mutualisation. C'est déjà en partie le cas, mais selon des règles qui mériteraient pour le moins d'être clarifiées ! De même, s'agissant des contrats en alternance au sein d'un cursus dans une école payante (par exemple une école de commerce), l'apprenti/élève pourrait contribuer partiellement à la prise en charge des frais de formation (ce qui est interdit actuellement au nom du principe historique de gratuité de la formation pour l'apprenti – comme si cette règle avait le même sens pour un étudiant d'école de commerce que pour un apprenti boulanger).

Le pilotage du troisième pourrait relever d'une régulation commune entre les AGEFIF (paritaires), qui gèrent le congé individuel de formation, et l'Etat. Les premiers prendraient en charge les contrats pour les salariés en activité ou menacés dans leur emploi (il s'agirait en quelque sorte de « congés individuels en alternance », effectués dans une autre entreprise que son entreprise d'origine). L'Etat et le régime d'assurance chômage financeraient les contrats en faveur des demandeurs d'emploi. Cela contribuerait à ancrer dans les esprits la notion d'alternance tout au long de la vie, et à contraindre progressivement l'offre de formation à se professionnaliser (éviter les stages ne débouchant sur aucune pers-



pective de réinsertion ou de mobilité réussie, pousser à une pédagogie partant du concret et organisé sur des rythmes compatibles avec l'exercice d'une activité). Les FONGECIF étant organisés sur une base territoriale (sauf pour quelques entreprises ou branches « hors champ »), cela favoriserait aussi un fonctionnement décentralisé du dispositif.

Les clés de financement ne seraient pas très différentes de celles qui existent actuellement. Ce système présente en tout cas l'avantage de ne pas remettre en cause l'actuel système de collecte des deux « taxes » (apprentissage et alternance). Il implique seulement des réajustements à la marge¹.

Le positionnement des différents acteurs pour faire fonctionner un tel dispositif ne soulève pas de problème majeur, même si les OPCA (ou plutôt les branches professionnelles) seraient sans doute réticents à développer le deuxième type de contrat. Bien souvent, ces formations accueilleront des jeunes ayant signé un contrat de professionnalisation dans des entreprises relevant de plusieurs OPCA. Or les règles de prise en charge ne sont pas les mêmes d'une branche à l'autre, et chacune d'elle est très jalouse de ses prérogatives dans ce domaine. Pour un groupe homogène (par exemple des jeunes recrutés dans les travaux publics), cela ne posera pas de problème. Mais la plupart des métiers auxquels prépareront ces contrats seront communs à plusieurs branches (par exemple en comptabilité-finance ou en électrotechnique). Les branches ne joueront le jeu que si elles perçoivent l'intérêt d'une telle réforme pour les entreprises et pour les jeunes eux-mêmes.

Le rôle des FONGECIF se trouverait également assez profondément transformé. Mais cela irait dans le sens souhaité lors des débats sur le devenir du CIF. Au-delà des questions relatives au mode de gestion des sommes collectées par les organismes paritaires, la question du mode de structuration de la démocratie sociale (l'entreprise, la branche, le territoire) et de ses modes de financement sont probablement à reconsidérer.

Enfin, l'ouverture d'un système reliant politique de formation tout au long de la vie et politique de l'emploi ouvrirait probablement des perspectives plus opérationnelles que celles définies par les lois de décentralisation, qui ont confié aux régions des responsabilités en matière de formation d'adultes tout en conservant au niveau de l'Etat seul la responsabilité de l'intervention sur le marché du travail (Pôle Emploi et directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi).

1. Par exemple un réajustement, par les branches, de la part de la collecte au titre de la professionnalisation que certaines d'entre elles consacrent habituellement à l'apprentissage, et un basculement des sommes destinées à la professionnalisation des salariés en emploi vers les AGECIF. Cela entraînerait également un redéploiement des moyens que l'Etat consacre à la formation puisqu'une part de ces moyens viendrait financer le troisième type de contrat.



Trop de stages tuent l'alternance

La deuxième fausse question est celle des stages en entreprise, censés constituer une autre forme d'alternance.

Plus le système éducatif est éloigné de la réalité des situations professionnelles, plus « le stage » devient le remède à tous les maux. Plus l'insertion dans un emploi apparaît difficile, plus les stages apparaissent comme un moyen de mettre le pied dans le monde du travail sans être marqué du sceau du chômage de longue durée. On commence dès la troisième (stage d'une semaine dont l'utilité n'a jamais vraiment été étudiée) ; on poursuit dans les cursus professionnels (on pratique alors « l'alternance sous statut scolaire » qui, pour les lycées, constitue un contre-feu à l'alternance sous contrat de travail) ; on introduit des stages dans tous les cursus d'enseignement supérieur à vocation professionnelle ; on multiplie, dans des conditions légales tout à fait douteuses, les « stages hors cursus » (avec parfois la complicité d'organismes de formation qui ne sont que des façades mais qui font payer leurs services) ; on parle d'introduire des stages dans les cursus de lettres...

Trop de stages tuent l'alternance. Y compris aux yeux des entreprises qui ont fini par voir là une main-d'œuvre d'appoint quasiment gratuite, ou qui ne voient pas pourquoi elles subiraient les contraintes imposées par les contrats de travail en alternance alors que les stagiaires leur coûtent moins cher et sont beaucoup plus malléables.

La multiplication des « mesures jeunes » a renforcé ce type de comportement. Comme le constatait le PDG de *Veolia Environnement*, dans le rapport sur « L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur » remis au ministre délégué à l'Emploi (Proglio *et al.*, 2006), les employeurs français (et, dans une certaine mesure, les jeunes eux-mêmes) ont fini par admettre comme une sorte d'évidence que l'embauche d'un jeune passe nécessairement par une aide financière ou par un stage. C'est précisément l'inverse qu'il faut promouvoir. L'entreprise doit être partie prenante de la professionnalisation des jeunes. Lorsqu'il est utile d'apporter une aide financière (notamment pour encourager l'embauche de certaines catégories particulières), cela ne devrait en aucun cas exonérer l'entreprise de prendre sa part de responsabilité dans la professionnalisation d'un jeune.

L'embauche d'un jeune est un investissement fait par l'entreprise ; elle représente une part de risque, et l'alternance devrait inciter à valoriser au mieux cet investissement en donnant au jeune toutes ses chances de réussite dans sa nouvelle activité professionnelle. Le jeune prend lui aussi un risque, et il doit également se sentir engagé dans un parcours de réussite qui le responsabilise. Les contrats en alternance s'inscrivent dans cet esprit de risque et de responsabilité partagés ; les stages nous en éloignent.

Le rapport de la « mission Proglio » (2010) sur l'alternance proposait de résoudre ce problème en définissant les conditions minimales que devrait remplir



un stage pour être une « vraie » formation en alternance. Cela n'empêchera pas la multiplication des stages de toute sorte (y compris ceux qui n'entreront pas dans le « cahier des charges » proposé dans le rapport). Faire le tri entre la « vraie » alternance et la « fausse » est sans doute utile compte tenu de la confusion qui règne actuellement sur les « statuts » des milliers de jeunes qui passent aujourd'hui en entreprise dans le cadre de leurs études ou de leur professionnalisation. Cela ne risque-t-il pas de « banaliser » l'alternance sous contrat de travail avec les exigences propres qui l'accompagnent ?

Si les objectifs fixés par le gouvernement sont atteints (800 000 à 900 000 contrats en alternance, soit un flux annuel de 600 000 à 700 000², c'est-à-dire l'équivalent d'un flux de sortie de l'appareil éducatif), nous tendons vers un changement de modèle. Les entreprises deviendront des acteurs à part entière de la formation professionnelle des jeunes et du système éducatif, alors même qu'elles ont, depuis un siècle, très largement reporté sur l'école et sur l'université le soin de former leurs futurs salariés. D'une position consumériste – « fournissez nous les jeunes dont nous avons besoin » ; « le système éducatif doit nous fournir des jeunes prêts à l'emploi » –, les entreprises deviendront un acteur majeur de la formation initiale. Cela leur donnera un droit de regard beaucoup plus fort sur le fonctionnement du système lui-même (par exemple sur le contenu des diplômes et les modes de validation), mais cela ne va pas sans une responsabilité lourde de leur part. Si elles ne changent pas radicalement de posture, leur future place dans le fonctionnement du système ne pourra être vécue que comme une intrusion dans le monde de l'éducation et une atteinte à l'autonomie de l'école au regard des intérêts économiques ; surtout dans le contexte français (voir plus haut la description du « modèle académique »).

Pour autant, on n'éliminera pas du jour au lendemain les stages et les abus auxquels ils donnent lieu. La pression des enseignants pour développer les stages au sein des cursus demeurera forte tant qu'ils n'auront pas compris que les contrats en alternance sont, de loin, une meilleure formule (mais qui les contraint, il est vrai, à n'ouvrir les formations que lorsque des entreprises sont disposées à accueillir des jeunes dans ce cadre). N'est-ce pas le moyen le plus radical pour ralentir la multiplication des cursus à faible débouchés professionnels ? La préférence des entreprises pour les stages ne s'atténuera pas miraculeusement. Mais la clé du problème est bien dans les mains de ces dernières. Quelques-unes l'ont bien compris ; sous l'impulsion des pouvoirs publics et encouragées par des initiatives telles que celle d'Henri Lachman, ex-patron de *Schneider Electric* (charte de l'alternance en entreprise), elles ont, non seulement augmenté considérablement le nombre des contrats, mais engagé de véritables partenariats avec le système éducatif.

2. Compte tenu de la durée de certains contrats supérieure à un an.



Peut-on aller plus loin ? Augmenter encore le taux obligatoire de jeunes en contrat en alternance, en assortissant l'obligation d'un régime de bonus/malus, ne semble pas être une bonne formule. La faible portée des obligations financières qui pèsent sur les entreprises de plus de 250 salariés indique au moins l'existence d'autres motifs que ceux d'une simple rationalité budgétaire³. Comme dans le domaine du handicap, nombre d'entreprises préfèrent payer l'amende plutôt que d'adopter le comportement qui pourrait les en dispenser. Peut-être seulement parce que l'Etat, garant des obligations, peine à convaincre. Enfin savoir « qui paie et combien » reste assez mystérieux aux yeux même de l'administration chargée du contrôle. Bref, les incitations risquent fort de se transformer en une peur du gendarme ; or l'Etat-gendarme, faute de volonté et de moyens, submergé par la complexité dont il est l'auteur, n'inspire plus la crainte qu'on lui prête.

En revanche, il faut, par touches successives, rendre moins attractive la formule du stage au regard des contrats en alternance. De ce point de vue, le simple fait de rendre la rémunération obligatoire pour les stages d'une durée supérieure à deux mois a eu des effets positifs. Il faut continuer à aller dans ce sens, en faisant notamment la chasse aux « stages hors cursus » (que pratiquent également les universités).

L'augmentation du nombre de jeunes sous contrat de formation en alternance posera inéluctablement la question de l'embauche à l'issue des contrats. On sait que deux doctrines s'opposent à cet égard. La première, défendue notamment par *Veolia Environnement*, veut faire de ces contrats une promesse aux jeunes : « Une vraie formation, un vrai diplôme, un vrai emploi. » Ces contrats sont un élément de la politique de recrutement de l'entreprise. L'autre, défendue notamment par *Schneider* et *L'Oréal*, part du principe selon lequel l'alternance est avant tout une manière pour les entreprises de contribuer à la professionnalisation des jeunes et à la promotion de cette forme de pédagogie. Il n'y a donc pas promesse d'embauche à la sortie. Les jeunes non recrutés à l'issue de leur contrat voient cependant leur chance d'insertion s'améliorer (par exemple chez les sous-traitants).

La position des entreprises à cet égard est fortement influencée par la nature de leurs besoins en main-d'œuvre. *Veolia Environnement* a besoin d'attirer des jeunes vers des métiers peu attractifs, surtout aux premiers niveaux de qualification (conducteurs de bennes, canalisateurs, agent de nettoyage industriels...). Tel n'est pas le cas des grandes entreprises industrielles à haute valeur ajoutée.

Chacune des deux doctrines a ses propres limites. Il est évident que la première constitue un frein à un développement numérique rapide de l'alternance. Le rapport remis par Henri Proglia (2010) à Laurent Wauquiez suggérait de mettre en place un dispositif incitatif basé sur la part des jeunes issus de l'alternance dans

3. Etude de la DARES 2011



l'ensemble des flux d'embauche (par exemple, si une entreprise recrute cent personnes dans l'année, elle doit en embaucher au moins cinq qui sont issues d'un contrat en alternance, effectué en son sein ou dans une autre entreprise). Ce principe intéressant est difficile à mettre en œuvre (contrôle a posteriori délicat à réaliser, situation très variable des entreprises pour trouver les jeunes appropriés à leurs besoins...).

Reste enfin la rude difficulté consistant à proposer aux demandeurs d'emploi des formations qui, en période de basses eaux, ne trouvent pas sur le marché du travail les contrats de formation en alternance qui pourraient leur permettre de faire progresser leurs compétences. Le recours au stage alternant des périodes en centre de formation et des périodes en entreprise reste la solution couramment utilisée. Plus la conjoncture se dégrade, plus ce système, dont les inconvénients ont été évoqués, prend de l'ampleur. Avec elle risque de se développer à nouveau, parmi les chômeurs, l'idée de stages « parking », et dans les entreprises, l'idée d'une main-d'œuvre quasiment gratuite réduisant de ce fait le volume des embauches

Les incitations à caractère économique ont leurs limites, comme cela a été évoqué plus haut. Le débat social dans l'entreprise, l'importance à accorder à cette question dans le débat politique public sont aussi des vecteurs possibles de ce qui ne peut être qu'une transformation progressive des attitudes et des valeurs auxquelles elles se réfèrent.

Développer l'offre de formation par alternance

Dernière idée reçue contre laquelle il est bon de lutter : « Développez les contrats en alternance dans les entreprises, l'offre de formation suivra. » Cette vision des choses n'est pas sans fondement ; beaucoup d'organismes savent tirer partie de la croissance de « demande » d'alternance, pour des raisons financières évidentes, sans que la qualité soit toujours au rendez-vous. S'il est un secteur où il y a des « effets d'offres », c'est bien celui-là ! Ce sont souvent des organismes de formation qui ont encouragé les entreprises à développer le recrutement par alternance. Parfois, le développement de ces organismes a été suscité par les branches professionnelles ; certaines, comme le bâtiment, ont même structuré un véritable appareil de formation par apprentissage. Même si les motivations ont également été de nature financière, il n'en demeure pas moins que, sans cette offre, l'alternance ne se serait pas développée aussi rapidement.

La distinction présentée plus haut entre les trois types de contrats a pour avantage de « stabiliser le paysage » du financement, et de permettre une meilleure régulation entre les « grands acteurs » (partenaires sociaux, branches, régions) et les organismes de formation. On peut donc en attendre des effets positifs sur la structuration de l'offre : plus grande stabilité des organismes, meilleure



adéquation entre les besoins des entreprises et les filières de formation proposées, amélioration de la qualité de l'alternance.

Cela ne suffira pas. Il importe également de mobiliser l'appareil public de formation. D'abord parce que celui-ci dispose de moyens considérables. Ensuite, parce que c'est la seule voie pour éviter que ne s'attise la tension entre formation sous statut scolaire et formation en alternance. Si chaque lycée professionnel proposait une ou plusieurs filières de formation par apprentissage, cela éviterait que l'école publique et les CFA privés ne se vivent comme des concurrents (toujours déloyaux aux yeux des autres...) et comme porteurs de « visions du monde » différentes. Ce serait aussi le moyen de donner toute sa portée à l'idée de « passerelles » entre la formation sous statut scolaire et la formation par alternance. Théoriquement, ces passerelles existent mais on rechigne à envoyer ses élèves ou ses apprentis « dans la maison d'en face ». Ce serait enfin le moyen de rapprocher le monde éducatif de la réalité des activités de travail dans les entreprises. Quel enseignant n'a-t-il pas été conduit à changer sa manière d'enseigner lorsqu'il s'est trouvé confronté à des jeunes en alternance ?

Peut-on le faire sans « rallumer une guerre scolaire » ? Sans doute, si l'ouverture des lycées à l'alternance se fait avant tout sur le premier type de contrat évoqué précédemment. Pour les deux autres, le « mixage » entre public et privé se fait plus spontanément, comme en témoigne l'ouverture progressive des universités à l'apprentissage (dans le sillage des écoles de commerce ou d'organismes tels que le CESI) ; qui plus est, le phénomène de structuration par l'offre de formation y est moins prégnant. Pour les formations par apprentissage de niveau V et IV, les conseils régionaux pourraient être incités à mettre en place un « contrat de développement de l'apprentissage » avec les rectorats, prévoyant notamment l'ouverture de sections en apprentissage lorsqu'il y a insuffisance de l'offre privée ou pour des métiers en émergence.

La question la plus délicate à régler est celle d'éventuels biais de concurrence. Lorsqu'un lycée dispose de locaux et d'équipements payés par la région, d'enseignants payés par l'Etat, parfois de matériels ou d'équipements payés par une branche professionnelle, pourquoi percevrait-il la taxe d'apprentissage, tout du moins à la même hauteur qu'un CFA privé ? En théorie, un CFA public doit afficher, comme tous les autres, ses coûts réels et les fonds qu'il reçoit de diverses sources pour le fonctionnement de la formation. En pratique, ce mode de calcul n'est pas clair. Il serait plus efficace de verser aux CFA publics un forfait par apprenti. Il n'en va de même pour les universités.

Au-delà de ces considérations, c'est une véritable « culture de l'alternance » qu'il faut développer. On l'a déjà dit, la VAE y contribue en incitant les individus à prendre conscience des aptitudes et des compétences qu'ils développent de manière « non formelle ou informelle » (pour reprendre la terminologie européenne). C'est dès les premières années au sein de l'école qu'il faut développer



cette posture réflexive sur ses propres apprentissages dont les modes d'évaluation scolaire ne rendent que partiellement compte.

Plus fondamentalement, ce sont les modes d'évaluation et de validation eux-mêmes qu'il faut faire évoluer. Tant que la confrontation à l'exercice d'une activité dans les conditions réelles de l'entreprise, de l'atelier de production ou de l'organisme qui délivre un service, seront considérées comme de simples moments d'application dont le résultat ne compte pas vraiment au regard des notes obtenues dans les exercices plus scolaires, on ne rendra pas crédible, aux yeux des jeunes, l'idée de l'alternance. Après tout, dans un master professionnel, le mémoire n'est rien d'autre qu'une validation conjointe par l'entreprise et les enseignants du développement personnel et professionnel de l'étudiant ; cela a largement contribué à valoriser ces cursus.

Si nous devons rechercher un modèle alternatif à celui que nous avons qualifié d'« académique », c'est moins vers le modèle « professionnel » qu'il nous faut nous tourner (nos formes de dialogue social se prêtent mal à cette sorte de cogestion » de la formation professionnelle) que vers le modèle « universaliste » (qui serait plutôt celui du Danemark et des pays nordiques en général) : de meilleures conditions pour développer les apprentissages de base dans les petites classes (condition reconnue par tous aujourd'hui comme le facteur essentiel d'égalité des chances) ; des parcours diversifiés au sein de l'école, du lycée et de l'enseignement supérieur, afin de respecter la diversité des excellences ; de larges possibilités de reprise d'études en début ou en cours de carrière ; des diplômes et des titres qui attestent d'abord d'aptitudes et de compétences plutôt que de classement purement scolaires. Si le développement de l'alternance a un sens, c'est dans la mesure où il constitue un vecteur privilégié pour atteindre cet objectif. Il est clair qu'un tel modèle bouscule aussi les responsabilités des partenaires sociaux et la manière dont ils appréhendent leur rôle en matière de formation tout au long de la vie. Il invite à « revisiter » certains fonctionnements de la démocratie sociale.

Vers une démocratie sociale renouvelée

Les responsabilités actuelles des partenaires sociaux ne concernent qu'une partie de la formation : celle des salariés en activité, malgré la récente création du fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) dans le cadre de l'Accord national interprofessionnel du 7 janvier 2009. Le récent rapport du Sénat (Carle, ?????) en fait une analyse dont il est possible de s'inspirer pour envisager des objectifs à la fois ambitieux et différents dans les méthodes sur lesquelles ils pourraient reposer.

L'objectif premier en ce domaine pourrait être à la fois simple et radical. L'idée centrale qui devrait servir de guide consisterait à abandonner la gestion au profit de la politique.



Conduire une politique suppose en outre de prêter la plus grande attention aux territoires dans leur grande variété, et donc de privilégier les aspects locaux. Autrement dit, le bras armé de la démocratie sociale devrait être territorial et interprofessionnel. De ce point de vue, les commissions paritaires interprofessionnelles régionales pour l'emploi sont probablement le point le plus faible d'un édifice encore largement construit autour du niveau national de branche. Cela n'interdit nullement l'existence d'organismes de branches capables de diagnostics et d'orientations, mais l'action, en particulier dans les PME, est nécessairement territoriale.

Un regard attentif sur le fonctionnement actuel du paritarisme révèle, à travers les OPCA, qu'ils soient de branche ou interprofessionnels territoriaux, la même maladie que celle dont souffrent les administrations publiques : une obsession gestionnaire. Collecter les cotisations des entreprises et les dépenser dans le respect de l'annualité budgétaire, voilà ce qui rapproche un OPCA d'une administration. En effet, cette collecte et cette dépense servent de base au calcul réglementaire des sommes qui peuvent être consacrées au financement de ces organismes. Jusqu'à une date très récente (celle de la publication d'un décret relevant le plafond des frais de gestion à 7 %), ces organismes étaient susceptibles de conserver entre 9 et 11 % des sommes qu'ils collectaient pour assurer leur propre gestion et la rémunération des organisation tant patronales que salariales chargées de leur gouvernance. On a probablement atteint en ce domaine un niveau de complexité, d'obscurité et de contradictions telles entre les divers objectifs attendus de ces organismes qu'ils sont probablement à la veille d'une crise qui va contraindre les partenaires sociaux et les pouvoirs publics à redéfinir des missions et des moyens de grande ampleur.

Le premier reproche qui leur était fait consistait à opérer une redistribution des fonds au détriment des petites entreprises (voir notamment le rapport Carle, ???). Pour y remédier, la loi a découpé en classes de taille les contributions et leur dépense, en contradiction avec l'idée générale de mutualisation selon laquelle tout euro collecté perd *ipso facto* l'identité de son contributeur. Les OPCA ont ensuite été fermement invités à se regrouper pour atteindre un seuil de taille suffisant (100 millions d'euros) en vue d'offrir à leurs membres un service de proximité plus important. Ce dernier objectif, conjugué avec la réduction de leurs frais de gestion, rend l'atteinte d'un objectif de services de proximité assez problématique. On peut supposer que les petites entreprises, qui sont les moins formatrices, pourraient trouver auprès de leur OPCA les services que ne peut pas leur fournir leur propre service de gestion du personnel. Les études conduites à partir de l'enquête sur la formation professionnelle continue en Europe (CVTS 3)⁴ montrent que les

4. L'enquête *Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*, coordonnée par Eurostat, l'office statistique des Communautés européennes, porte sur la formation professionnelle continue financée partiellement ou en totalité par les entreprises à destination de leurs personnels.



motifs de l'absence de formation sont principalement liés non pas à des problèmes de coût trop élevé de la formation mais à une appréciation sur le faible intérêt qu'il y aurait à le faire. Montrer aux employeurs dans ces PME l'intérêt qu'ils pourraient trouver à accompagner les parcours professionnels de leurs salariés par une judicieuse politique de formation, aider au diagnostic sur les compétences de leur personnel, proposer la mise en place du débat interne sur la formation, soutenir le choix des formations les plus adaptées et l'évaluation de leur effets... : telles pourraient être les missions des OPCA.

Faute d'évolution du mandat de gestion administrative et financière qui leur est confié, l'essentiel de leur temps est passé à ces activités, ce qui ne leur permet pas d'opérer cette mission d'interface avec les PME adhérentes. Ce temps de relation en face-à-face avec les entreprises avait été estimé à environ 30 % du temps total dont ils disposent². Or le véritable intérêt du paritarisme réside dans sa légitimité à entretenir, avec ses membres, tant patronaux que salariés, une relation d'autant plus étroite que l'on offre un véritable service.

Seules les grandes entreprises disposent à la fois de la capacité à développer en leur sein le débat sur la formation et des services capables de mettre en œuvre leurs décisions en ce domaine. C'est parce que les PME n'ont pas les mêmes possibilités qu'un service mutualisé financé par les entreprises de toutes tailles pourrait être très utile. Parmi les missions de ce dernier, la promotion de l'alternance, la régulation des usages qui en sont faits et l'évaluation des politiques territoriales pourraient être d'une grande utilité. Ce service suppose de confier à un organisme gestionnaire tiers la collecte et la gestion des sommes versées par les entreprises. Les organismes paritaires devraient alors pouvoir développer leur mission de conseil et de promotion de « la formation professionnelle tout au long de la carrière ».

Expression de la démocratie sociale, le paritarisme mérite, au même titre que la démocratie politique, un financement public à proportion de la représentativité de chacun de ses membres tant patronaux que salariaux. Les cotisations des adhérents sont loin d'être suffisantes pour parvenir à faire exister un débat démocratique d'une réelle portée. De surcroît, il est dangereux d'autoriser les organisations syndicales à prélever de l'argent sur les sommes qu'elles gèrent. La suspicion, fondée ou non, est souvent là. Elle concourt à discréditer ce qui devrait être au contraire loué et encouragé.

5. Rapport Céreq



Dans le domaine de la formation, si certains choix peuvent être légitimes au niveau des branches, l'action concrète reste territoriale. Les deux OPCA interprofessionnels territoriaux actuels apportent la démonstration qu'il est possible de supporter le double niveau de la branche et du territoire sans devoir segmenter l'appareil du haut en bas.

Ces quelques pistes restent de l'ordre de la perspective de moyen terme. S'en inspirer dès aujourd'hui pourrait éviter les impasses actuelles qui suscitent la protestation des principaux acteurs concernés. Elle constitue l'une des conditions de l'émergence d'une « alternance tout au long de la vie ». ◆

Bibliographie

- DUBET, F. 2009. « Les pièges de l'égalité des chances ». *Le Monde*. 1^{er} décembre.
- DUBET, F. 2010. « **Titre de l'article ?** ». *Nouvel observateur*, mars.
- PROGLIO, H. 2010. *Promouvoir et développer l'alternance, voie d'excellence pour la professionnalisation. Rapport au Président de la République et au secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi*. Paris, ministère de l'Economie, de l'Industrie et de l'Emploi.
- PROGLIO, H. ; DJELLAL, R. ; TALNEAU, S. 2006. *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*. Paris, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.
- VERDIER, E. 2008. « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et sociétés*. Vol. 40, n° 1, p. 195-225.

Carle, J.-C. 20 ??. Rapport Sénat
DARES Etude
CEREQ Rapport

