



**Redonner ses chances
à l'apprentissage**
Une comparaison France, Suisse, Italie



Maël Dif-Pradalier et Samuel Zarka

Maquette : Joël Couturier
Photo couverture : © PVT





Confédération Française des Travailleurs Chrétiens

128, avenue Jean Jaurès

93697 Pantin Cedex

Tél. : 01 73 30 49 00

www.cftc.fr

Toute reproduction, même partielle,
est interdite sauf mention de l'origine.

© CFTC

Septembre 2014

ISBN 978-2-917686-17-1





« Cette collection, conçue pour les acteurs de terrain, syndicalistes ou non, propose des analyses et réflexions sur les grands défis économiques et sociaux d'aujourd'hui. S'inspirant des principes sociaux chrétiens, cette série d'ouvrages esquisse les contours d'une société où l'homme aurait prééminence sur la logique économique. »



Cette étude a été réalisée pour la Confédération CFTC, dans le cadre de l'agence d'objectifs de l'Institut de Recherches Économiques et Sociales (Ires).





REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent d'abord à remercier chaleureusement tous les acteurs de l'apprentissage et de la formation professionnelle, qui, en France, en Suisse et en Italie, ont bien voulu consacrer de leur temps pour répondre à leurs questions et concourir à la réalisation de cette étude.

Ils tiennent ensuite à remercier la direction de la Haute école du travail social et de la santé - EESP de Lausanne, ainsi que Jean-Michel Bonvin, professeur à l'EESP, qui ont grandement facilité la réalisation du volet suisse.

Enfin, ils souhaitent adresser des remerciements spéciaux à Elise Pauvret et Anthony Ratier, pour leur soutien et leur patience tout au long de la réalisation de ce travail.



AVERTISSEMENT

Cette enquête a été réalisée entre septembre 2012 et janvier 2014. Elle ne tient pas compte des événements ultérieurs, qui concernent la réforme de l'apprentissage dans les pays étudiés, en particulier, des suites données à l'examen parlementaire du projet de loi sur l'apprentissage porté par le gouvernement socialiste en France. Elle contribue cependant, nous l'espérons, à en éclairer les enjeux.

Pour des raisons de confidentialité, les noms des personnes rencontrées et citées dans le texte ont été changés.

SOMMAIRE

<u>Avant-propos</u>	11
<u>Introduction</u>	15
Les défis contemporains des systèmes de formation professionnelle des jeunes en Europe	17
L'enjeu de l'apprentissage	18
Pourquoi proposer une analyse comparative des dispositifs d'apprentissage ?	21
Conventions de formation : les idéaux-types en présence	22
Actualité et portée de l'étude	25

Partie 1

L'APPRENTISSAGE EN FRANCE : OUTIL D'UN CHANGEMENT DE CONVENTION DE FORMATION ?	29
Introduction	31
Hypothèse de travail	35
1. La formation par apprentissage : les conditions du renouveau, à partir des années 1970	38
1.1. La réforme intellectuelle	38
1.2. Les dispositions légales	40
1.2.1. Les conditions de formation	41
1.2.2. Le pilotage	44
1.2.3. Le financement	45
1.2.3.1. La taxe d'apprentissage	45
1.2.3.2. Le financement public	47
1.2.3.3. Les bénéficiaires du financement	48
1.2.3.4. Collecte et usage des fonds de la taxe d'apprentissage : évolutions en cours	49
1.3. Conclusion	50
2. Repères statistiques : la recomposition des effectifs, de 1980 à nos jours	52
2.1. Des effectifs apprentis qui suivent le taux d'emploi	53
2.2. L'évolution des effectifs apprentis parmi les autres voies de formation	55
2.2.1. Apprentis et lycéens	56
2.2.2. Apprentis et contrats de professionnalisation	57
2.2.3. Apprentis et contrats aidés	58
2.3. L'évolution des effectifs apprentis en fonction du niveau de certification	59
2.4. La composition des principaux groupes de spécialités	63
2.5. Les filières	65
2.6. Qui adhère à l'apprentissage ?	66
2.7. L'embauche apprentie	67
2.8. La répartition géographique des apprentis	69
2.9. Conclusion	70

3. Le point de vue des acteurs : l'apprentissage a-t-il changé de sens ?	72
3.1. L'évolution des conventions de formation :	
le cas de la métallurgie	73
3.1.1. Diversification des qualifications et formation ouvrière :	
l'épisode de la loi Astier	73
3.1.2. Choix institutionnels et convention de formation :	
le cas de la France d'après guerre	75
3.2. L'initiation à la chaudronnerie : entre l'acquisition	
d'un diplôme et la formation à un métier	77
3.3. D'une convention professionnelle	
à une convention marchande de formation	85
3.4. De la conception à la mise en œuvre : les changements	
dans l'apprentissage en chaudronnerie	91
3.5. Changement de convention : quelle légitimité ?	96
3.6. Conclusion : quel statut pour l'apprenti	107

Partie 2

L'APPRENTISSAGE EN SUISSE	111
Introduction	113
1. Un rapide tableau de la formation professionnelle en Suisse ...	114
1.1. Quelques repères clés	114
1.2. Le système de formation professionnelle en Suisse	116
1.3. Des disparités régionales importantes	117
1.4. Quelques repères issus de l'enquête TREE	119
2. L'apprentissage en Suisse : origines, réglementation	
et enjeux actuels	119
2.1. Les deux modalités de l'apprentissage en Suisse :	
en mode dual ou en école de métiers	119
2.2. Une brève histoire de l'apprentissage en Suisse	121
2.3. La loi fédérale du 13 décembre 2002	
sur la formation professionnelle	126
2.4. La situation actuelle du marché des places d'apprentissage	
en Suisse	129
2.5. De la fin de l'école obligatoire à l'entrée en apprentissage :	
une transition difficile	133
3. Le point de vue des acteurs sur l'apprentissage	134

Partie 3

L'APPRENTISSAGE EN ITALIE	151
Introduction	153
1. Quelques repères sur le système éducatif italien	154
1.1. Une présentation synthétique du système éducatif italien ...	154
1.2. Qui sont les apprentis italiens ?	156
2. L'apprentissage au cœur des réformes du marché du travail en Italie : le « paquet Treu », la loi Biagi et la réforme Fornero	158
2.1. Répondre aux besoins des entreprises par la formation professionnelle	159
2.1.1. Niveau et conditions de formation des jeunes italiens en comparaison européenne	159
2.1.2. Les causes convenues pour expliquer le chômage des jeunes	160
2.2. Le « paquet Treu » et la loi Biagi	161
2.2.1. Le « paquet Treu »	161
2.2.2. La loi Biagi et l'apprentissage	162
2.3. Après Biagi	163
2.3.1. La crise	164
2.3.2. Les conditions actuelles de la précarité	165
2.3.3. Le « Texte unique » et la réforme Fornero (2012)	167
2.3.4. La voie principale d'entrée des jeunes dans l'emploi	169
2.4. Conclusion intermédiaire sur l'évolution de l'apprentissage en Italie	170
2.4.1. Retour sur le chemin parcouru	170
2.4.2. Occupation ou formation ?	171
2.4.3. Paradoxes de la politique de l'apprentissage	173
3. Quels regards les acteurs portent-ils sur l'apprentissage ?	174
3.1. CGIL et Confindustria : complémentarité et divergence	174
3.2. Un acteur public de la formation	177
3.3. Une expérience apprenie	179
3.3.1. Le parcours de Luca	179
3.3.2. Prendre son mal en patience... ..	180
3.3.3. L'apprentissage face à la recherche d'une condition salariale normale	181
3.4. Les inégalités face à l'apprentissage	182

Partie 4

LES INSTITUTIONS NATIONALES DE FORMATION, AU PRISME DE L'APPRENTISSAGE 185

Introduction : convergences et divergences 187

1. Une convergence de l'apprentissage ? 189

1.1. Confirmer le lien formation-employabilité 189

1.2. L'apprentissage comme régime de formation 191

1.3. Réformer la gestion publique de la formation professionnelle 194

1.4. Des anticipations helvétiques ? 195

1.5. La dépendance de la formation professionnelle
aux contingences économiques 197

2. Divergences nationales 199

2.1. Un modèle suisse est-il possible ? 200

2.2. Le poids de l'héritage 202

2.2.1. La pérennité du modèle dual en Suisse 202

2.2.2. Les paradoxes institutionnels français 203

2.2.3. La vie longue des usages informels en Italie 206

Conclusion 209

Bibliographie 217



Avant-propos

« L'apprentissage est un trésor qui suivra son propriétaire partout. »

Proverbe chinois

L'objectif du gouvernement et du Président de la République de 500 000 jeunes en apprentissage doit être atteint en 2017. Cet objectif qui doit mobiliser l'État, les régions, les partenaires sociaux et même l'Europe évolue dans un contexte difficile : le nombre de jeunes en apprentissage en France ne cesse de décroître tandis que le chômage des jeunes ne faiblit pas.

Dans cette occurrence, le gouvernement a annoncé lors de la dernière grande conférence sociale de 2014 qu'il allait tout faire pour « libérer » l'apprentissage des freins qui l'enchaînent avec des actes forts pour engager le mouvement de la hausse des apprentis.

Ainsi, le Président de la République a prévu une réunion de haut niveau en septembre 2014 sur la levée des obstacles structurels qui freinent la progression de l'apprentissage avec notamment le déblocage d'une enveloppe de 200 millions d'euros pour inciter à l'embauche d'un premier apprenti.

Avant-propos

La CFTC, syndicat de construction sociale, compte bien apporter sa pierre à l'édifice, notamment à travers cette étude comparative sur les systèmes d'apprentissage en France, en Suisse, et en Italie réalisée par deux sociologues spécialistes des qualifications et des parcours de vie.

Développer l'apprentissage, changer l'image de l'apprentissage auprès des jeunes et des acteurs de l'orientation, augmenter la mobilité des apprentis, tels sont les défis qui se posent aujourd'hui.

Pour ce faire, il est nécessaire d'en finir avec la dichotomie entre formation initiale et formation continue, d'en terminer avec la dépréciation des travaux dits manuels comme l'écrit Matthew B. Crawford « *la disparition des outils de notre horizon éducatif est le premier pas sur la voie de l'ignorance totale du monde d'artefacts dans lequel nous vivons* »⁽¹⁾, d'ouvrir l'apprentissage à tous les âges et à tous les niveaux scolaires (y compris le post bac).

D'autant que, selon une enquête commandée par la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC), pour 65,6 % des jeunes, l'apprentissage permet de trouver un emploi stable rapidement.

Les entreprises doivent redonner ses chances à l'apprentissage, il en va de leur responsabilité sociale. Les incitations fiscales n'y suffiront pas, et c'est bien d'une réorientation globale dont l'apprentissage a besoin. Les exemples suisses et italiens en matière d'apprentissage pourraient peut-être contribuer à l'élaboration de meilleures pratiques pour un apprentissage plus efficient.

Jean-Pierre Therry
Secrétaire confédéral
en charge de la formation

(1) Matthew B Crawford, *Éloge du carburateur*, Paris, La Découverte, 2010.







INTRODUCTION



Les défis contemporains des systèmes de formation professionnelle des jeunes en Europe

Depuis plus de deux décennies, l'évolution de la structure économique des États européens, sous la pression de la globalisation des échanges et du développement des activités de services, a entraîné des transformations profondes de leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Ceux-ci ont en charge tant la transmission des savoirs et des compétences, auprès de celles et ceux qui assureront la production de demain, qu'une fonction de tri entre les individus et d'inscription dans des parcours socio-professionnels. Les changements en cours dans ce champ sont donc directement en relation avec ceux affectant la production et ses régulations économiques, sociales et politiques. Dans ces circonstances, la promotion de la formation par apprentissage a pris un relief significatif dans plusieurs États.

En effet, sur la même période, la transition école-travail est devenue de plus en plus problématique pour nombre de jeunes, du fait de l'hétérogénéité croissante des conditions de formation, augmentant le risque de vulnérabilité et d'exclusion du marché du travail, plus ou moins durable, notamment pour les moins diplômés. En outre, l'enseignement et la formation professionnels sont directement touchés par l'obsolescence des savoirs et connaissances d'une part, et par l'enjeu du renouvellement des générations en fonction de l'évolution démographique d'autre part (sur ces différents points, Baethge, 2006). Enfin, le marché du travail européen est directement touché par l'intensification d'une concurrence économique

Introduction

désormais mondiale, renforçant l'insécurité de l'emploi. C'est à cet ensemble d'évolutions que l'extension de la formation professionnelle par apprentissage est censée répondre, dans le cadre d'une stratégie de réforme d'échelle communautaire, voire continentale – la Suisse y participant, sans faire partie de l'Union européenne.

La Déclaration de Copenhague de 2002 entendait ainsi répondre à ces défis. Faisant pendant à celle de Bologne (1999) pour l'enseignement supérieur, cette déclaration visait à promouvoir, à l'horizon 2012 et à l'échelle de l'Union européenne (UE), une meilleure collaboration en matière d'enseignement et de formation professionnels, la construction d'un référentiel commun de compétences et de qualifications et un meilleur accès des citoyens et citoyennes à la formation tout au long de la vie.

Dans la continuité de ce triple objectif, les instances européennes ont récemment lancé une série d'initiatives afin de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes, et plus largement d'accroître le taux d'emploi global dans l'Union européenne à 75 %. L'un des cinq axes de la stratégie Europe 2020 vise ainsi une « croissance intelligente, durable et inclusive » (Commission européenne, 2010). Dans cette perspective, le train de mesures « Emploi des jeunes » (*Youth employment package*) lancé par la Commission européenne (CE) en décembre 2012 vise à remédier à la situation d'exclusion du marché du travail plus ou moins durable que connaît un nombre grandissant de jeunes actifs. Parmi ces mesures, la promotion de la formation professionnelle par apprentissage figure en bonne place.

L'enjeu de l'apprentissage

Sur les quatre problèmes en lien avec la situation des jeunes identifiés par la CE (CE, 2010), trois concernent directement l'apprentissage. Les deux premiers sont les abandons (*dropouts*) d'études et pertes d'emplois d'un côté ; le risque d'un chômage de longue durée de l'autre. Pour limiter ces situations, la CE a lancé le programme « Garantie pour la jeunesse » (*Youth guarantee*) qui affiche comme objectif d'aider les pays membres de l'Union à proposer aux jeunes de moins de 25 ans une offre d'emploi, un retour aux études, une formation professionnelle ou une reconversion, dans un délai de quatre mois à compter de la fin de leur scolarité ou de la perte de leur emploi.

Le troisième problème, quant à lui, a trait aux difficultés liées à la transition école-travail. Dans cette optique, la CE encourage les États membres de l'Union à favoriser l'intégration des jeunes sur le marché du travail :

- a) en les incitant à réformer leurs institutions du marché du travail et à transformer la régulation de l'emploi, afin de renforcer l'employabilité des individus ;
- b) en permettant aux jeunes d'accéder à des stages de qualité, après consultation avec les partenaires sociaux ;
- c) en créant une « Alliance européenne pour l'apprentissage » (*European Alliance for apprenticeships*) qui vise à la fois à inciter les États membres à développer l'apprentissage au sein de leur système national de formation, et à augmenter le nombre de jeunes suivant un apprentissage sur le mode de l'alternance école-entreprise. Le but des instances européennes est en effet d'augmenter le poids relatif des jeunes s'orientant vers l'enseignement et la formation professionnels en général, et l'apprentissage en particulier, autant que d'améliorer l'image que cette filière véhicule.

Afin d'atteindre ces objectifs, les instances européennes misent notamment sur l'échange des « bonnes pratiques » (*good practices*). Ainsi, elles n'hésitent pas à mettre en avant la réussite de certains pays, comme l'Allemagne et l'Autriche, pays de l'Union connaissant les plus faibles taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans (respectivement 7,8 % et 8,2 % des jeunes actifs en mars 2013^[2]). Or ces deux États se caractérisent par la très forte implantation et légitimité du « système dual », c'est-à-dire par la domination de l'alternance école-entreprise dans la formation professionnelle. La situation de ces pays est ainsi présentée comme l'opposée de celle que connaissent la Grèce, l'Espagne et l'Italie, les trois pays de l'Union présentant le plus fort taux de chômage des jeunes actifs de moins de 25 ans (respectivement 59,1 %, 55,9 % et 38,4 % en mars 2013^[3]), notamment en raison de la crise économique débutée en 2008, dont les effets sont particulièrement virulents dans ces États.

Si l'Allemagne et l'Autriche sont mises en avant en raison de leur appartenance à l'Union, la Suisse constitue également une référence internationale incontournable, d'une part en matière de lutte contre le chômage des jeunes, d'autre part en matière d'apprentissage (ILO, 2012 ; Wolter, 2013). D'après les chiffres publiés par l'Office fédéral suisse de la

[2] Source : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-02052014-AP/FR/3-02052014-AP-FR.PDF.

[3] *Ibid.*

Introduction

statistique, le taux de chômage^[4] des jeunes actifs en Suisse au 1^{er} trimestre 2013 est stable par rapport à celui du 1^{er} trimestre 2012 et s'établit à 8,3 %. Sur la même période, le taux de chômage de l'ensemble de la population active a cependant légèrement augmenté, passant de 4,3 % à 4,6 % (OFS, 2013). Or, le faible taux de chômage des jeunes, et plus généralement la bonne santé et la réactivité économiques de la Suisse, sont régulièrement associés à son système de formation. Les trois quarts des jeunes suisses passent en effet par une filière professionnelle, et principalement par apprentissage^[5], alors qu'ils ne sont qu'un sur cinq à opter pour une filière à caractère généraliste en école (Cortesi et Imdorf, 2013).

Ce faisant, parmi l'ensemble des mesures communautaires destinées à lutter contre le chômage des jeunes et faciliter leur (ré-)insertion sur le marché du travail, celles visant à développer la formation professionnelle, et plus spécifiquement l'apprentissage, sont d'une importance cardinale. En effet, l'apprentissage permettrait d'accroître le niveau de qualification de la main d'œuvre et de l'adapter aux besoins de la production. En ce sens, il s'inscrirait dans une logique « adéquationniste », visant à déterminer « le contenu en formation *a priori* nécessaire pour occuper une profession donnée et/ou, de façon équivalente, [le] type de professions auxquelles prépare tel ou tel diplôme » (Bonnal et Favard, 2007, p. 12). Autrement dit, il s'agit dans cette optique de faire « correspondre niveaux de formation et nomenclature d'emploi » (*ibid.*). Ainsi, dans le prolongement de cette logique adéquationniste, l'apprentissage est présenté comme un atout entre les mains des travailleurs et des travailleuses en favorisant leur employabilité et leur accès à des emplois de meilleure qualité. En d'autres termes, si l'apprentissage contribue à répondre aux exigences des employeurs, il serait également un vecteur de sécurisation des parcours professionnels dans un contexte où la discontinuité d'emploi, entendue comme alternance de périodes avec et sans emploi, s'est imposée comme fonctionnement normal du marché du travail. Face aux difficultés d'insertion professionnelle que rencontre un nombre grandissant de jeunes, l'apprentissage contribuerait donc à former des citoyens « actifs », capables de maîtriser leur destinée et disposant de ressources pour s'engager dans la vie sociale et

[4] Au sens du Bureau international du travail (BIT).

[5] En Suisse, le terme d'apprentissage désigne à la fois la formation professionnelle scolarisée, en école dite de métiers, et l'alternance entre école et entreprise, dite apprentissage dual, qui est la voie de formation professionnelle la plus répandue. Toutefois, dans cette étude, l'emploi du même terme d'apprentissage sans autre précision renvoie, pour les cas suisse, français et italien, à sa forme alternante.

professionnelle. C'est pourquoi nombre de pays, à l'image de l'Italie (ex. ISFOL, 2012) ou de la France (ex. Dayan et Delpech, 2013), sont actuellement engagés dans une réflexion visant à soutenir et prolonger le développement de leur système de formation par apprentissage, afin de mieux contribuer à l'insertion des jeunes, d'augmenter leur taux d'emploi, et de rendre les compétences acquises plus proches de celles attendues par les employeurs.

Pourquoi proposer une analyse comparative des dispositifs d'apprentissage ?

La littérature académique souligne fréquemment que les systèmes éducatifs où domine le modèle dual connaissent, en comparaison internationale, un faible niveau de chômage des jeunes. L'explication la plus couramment avancée à cette relation est celle de la capacité de ces systèmes à faciliter la transition école-travail (Allmendinger, 1989 ; Breen, 2005 ; Busemeyer et Iverson, 2012 ; Busemeyer et Thelen, 2012 ; Gangl, 2003 ; Wolbers, 2007). Des réserves quant à l'automaticité de ce lien vertueux existent cependant et émanent, en France, tant de centres de recherches et d'études publiques (ex. Romani, 2012) que du monde syndical (ex. SNUep, 2013). Cependant, en incitant les États membres à s'inspirer du système dual, les instances internationales et/ou communautaires les pousseraient à adopter des structures similaires, autrement dit à converger vers un même modèle de formation professionnelle (Powell et Solga, 2010).

Sans nier *a priori* une telle convergence, il convient toutefois de rappeler qu'il existe une diversité des réponses nationales et locales aux transformations en cours affectant le système de formation post-obligatoire. Ce constat fait écho aux enseignements de l'analyse sociétale développée par M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Sylvestre (1982). Ces auteurs soulignaient déjà, il y a plus de trente ans, l'importance de considérer conjointement système d'enseignement et de formation d'un côté, et système des relations industrielles de l'autre. Par la suite, ils éclairaient le lien existant entre ces deux champs, ainsi que l'intérêt de procéder à des comparaisons internationales pour mieux comprendre les ressorts, les logiques de transformation et les spécificités des situations nationales. Dans une perspective similaire, plusieurs études ont montré que des États distincts tendent à construire des réponses différenciées aux principaux défis des systèmes éducatifs, malgré l'utilisation de concepts analogues et de représentations communes (par ex. Raffe, 2003).

Introduction

Notre étude s'inscrit donc dans cette tradition comparative. Cependant, parmi les travaux les plus récents s'intéressant aux évolutions affectant l'enseignement et la formation professionnels en les reliant à celles du marché du travail, notre étude se distingue en ne se concentrant pas sur les pays du nord de l'Europe, comme dans l'étude récente de M. Busemeyer et C. Trampusch (2012), mais en intégrant l'étude d'un pays du sud, l'Italie. De plus, elle souhaite compléter les travaux comparatifs antérieurs en ne se focalisant pas sur le niveau macro des institutions et des systèmes nationaux, mais en se situant au niveau micro des pratiques des acteurs et de leurs représentations. Enfin, notre étude mobilise un cadre d'analyse qui distingue une pluralité de conventions de formation à l'œuvre dans chaque État (Verdier, 2001) et dont nous présentons les grandes lignes ci-après.

Conventions de formation : les idéaux-types en présence

Afin de présenter les spécificités nationales des institutions de formation, nous nous basons sur la typologie élaborée par Éric Verdier (2001). Sur la base d'approches comparatives plus anciennes (Maurice *et al.*, 1982 ; Vinokur, 1995), cet auteur a en effet proposé de considérer les régimes nationaux de formation professionnelle comme un « mix » de trois régimes idéaux-typiques : méritocratique, professionnel et marchand. Ces idéaux-types recouvrent des *conventions*, qui « assurent la régulation des dispositifs d'éducation et de formation » (Verdier, 2001, p. 13) selon des modalités distinctes. Les descriptions suivantes, issues de l'analyse de Verdier, en rappellent les principaux traits distinctifs.

1. La convention méritocratique définit une hiérarchie des diplômes correspondant à différents niveaux d'études générales. L'accession à chaque niveau relève d'une compétition scolaire, arbitrée par l'État. Cette compétition est ainsi définie comme indépendante des influences locales ou marchandes, réputées porter atteinte au principe d'égalité devant les épreuves académiques. Dans ce cadre, la construction concertée de la formation professionnelle entre les pouvoirs publics et des partenaires privés, et plus encore l'alternance école-entreprise, sont considérées comme facteurs de compromission des critères de certification.

2. La convention professionnelle vise la maîtrise d'un « métier », constitué d'un ensemble de savoirs complémentaires les uns des autres. Les

conditions de reconnaissance de cette maîtrise dépendent d'instances professionnelles, appelées à s'engager dans la construction des certifications. Celles-ci bénéficient ainsi d'une forte reconnaissance sociale, et plus encore deviennent des règles sur le marché du travail. Cette configuration conventionnelle s'appuie sur des acteurs locaux (comités d'entreprises, chambres de commerce et d'industrie) qui forment un réseau, visant à assurer la qualité du bien commun que constitue la formation des jeunes. Contrairement à la convention méritocratique, il n'y a pas de hiérarchie de niveaux d'études dans la convention professionnelle.

3. Une convention marchande a pour but d'assurer à la fois « le libre choix de l'individu, doté par l'État d'un crédit de formation professionnelle » ; et « la concurrence [...] entre les établissements de formation » (Verdier, 2001, p. 13). Il s'agit donc de constituer un « quasi-marché » (*ibid.*) des « compétences individuelles » demandées sur le marché du travail. Un rapport transparent entre la qualité et le prix des compétences est alors postulé.

Ce faisant, l'organisation du marché des compétences doit être flexible, « afin que les individus puissent valider des acquis obtenus selon des modalités diversifiées, allant des apprentissages sur le tas à des cursus en établissements de formation spécialisés » (*ibid.*).

La liberté pédagogique laisse ouvertes les modalités d'acquisition des compétences. En revanche, leur reconnaissance repose « sur des critères de performance extrêmement détaillés, plaçant l'individu dans une situation opérationnelle donnée, propre à l'acquisition de chacune des unités de base constitutives de la compétence visée » (*ibid.*).

(voir page suivante le tableau 1 : Principales caractéristiques des conventions en matière de formation des jeunes)

Introduction

Les traits propres à ces trois conventions peuvent être synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Principales caractéristiques des conventions en matière de formation des jeunes⁽⁶⁾

Convention	Professionnelle	Méritocratique	Marchande
Certification	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié	Normes académiques	Hors champ
Portée de la formation	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Capital humain
Conception de la compétence	Maîtrise d'un métier	Niveau d'études	Portefeuille de savoirs opérationnels
Espace de valorisation privilégié	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe
Acteur pivot de la formation	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de services
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche	État	Employeurs

Le système éducatif de la plupart des États organise ces différentes conventions en fonction de son histoire sociale et institutionnelle, « ce qui se traduit, en général, par la prédominance de l'une d'entre elles » (Verdier, 2001, p. 14). En effet, ces conventions ne résultent pas seulement de réformes menées consciemment par les acteurs nationaux, mais de constructions inscrites dans l'histoire longue, ayant donné lieu à de multiples ajustements économiques, politiques et sociaux. Chacun des trois pays que nous nous proposons d'étudier exprime à sa manière une combinaison de ces types idéaux.

En France, la méritocratie s'accompagne d'un tripartisme (État, syndicats et patronat), qui contribue à définir des diplômes professionnels, articulés de longue date avec l'exercice de nombre de professions. La convention marchande, quant à elle, a fortement contribué à la mise en place des BTS tertiaires et commerciaux. Elle prédomine aussi en matière de formation continue des salariés.

En Suisse, le système de formation est dominé par une convention professionnelle (système dual). Si les pouvoirs publics sont fortement impliqués dans l'organisation de la formation de la main d'œuvre juvénile,

(6) Tableau issu de : Verdier, 2001, p. 14.

les partenaires sociaux, et plus particulièrement les entreprises et les organisations professionnelles (*i.e.* organisations d'employeurs) le sont également, en décidant de l'essentiel des contenus de la formation et en ayant la haute main sur les conditions d'accès et les règles de fonctionnement du marché des places d'apprentissage.

L'Italie appartient à un groupe particulier, celui des pays du sud de l'Europe, qui combinent un fort investissement public dans la formation professionnelle, mais une participation limitée des entreprises. Cette situation interdit d'identifier l'Italie à une convention type de manière aussi manifeste que la France pour la convention méritocratique ou la Suisse pour la convention professionnelle. Elle se caractérise au contraire par une longue durée des études dans un cadre méritocratique, qui cohabite avec une forte déscolarisation des jeunes ainsi qu'avec une informalité répandue des rapports de formation et de travail. Ces caractères décrivent ainsi une situation italienne singulière.

Aucun des pays étudiés ici ne ressort traditionnellement de la convention marchande, généralement associée à Royaume-Uni (sur lequel nous reviendrons dans la partie 4). Pour autant, il importe de mentionner son existence dans la mesure où sa référence peut permettre de comprendre les orientations prises depuis quinze à vingt ans par les systèmes nationaux de formation étudiés, et dont l'apprentissage pourrait constituer un fer de lance.

Ainsi, notre travail mobilisera les catégories du tableau précédent pour décrire l'évolution de l'apprentissage dans chacun des pays en question, et le rôle qu'il joue dans les transformations de leurs institutions de formation respectives.

Actualité et portée de l'étude

Le modèle dual existant en Suisse se caractérise par la position centrale qu'y occupent la formation professionnelle et l'apprentissage dans l'orientation scolaire des jeunes. Cependant, en France, les convergences politiques qui se dessinent aujourd'hui en matière de promotion de l'apprentissage ne manquent pas d'interroger les acteurs de la relation formation-emploi, et notamment les enseignants et formateurs, les parents et les élèves. Il en va de même pour les organisations syndicales, directement interpellées par la référence au « modèle allemand », dans

Introduction

lequel leurs homologues d'outre-Rhin sont étroitement associés à la gestion des entreprises, et disposent de compétences étendues dans le cadre de la régulation de la formation professionnelle.

Cependant, la convocation courante du « modèle allemand » en France, de la part de représentants politiques de droite comme de gauche, pour justifier le bien-fondé d'une inflexion significative de la politique éducative, peut cacher une diversité de points de vue qu'il convient d'explicitier. Nous reviendrons donc sur les enjeux entourant cette référence, afin de tenter de mettre en évidence les interprétations différenciées auxquelles les évolutions des institutions d'enseignement et de formation peuvent donner lieu, en fonction des acteurs et des groupes, ainsi que des intérêts et des visées que ceux-ci poursuivent.

Étudier les discours sur et autour de l'apprentissage implique ainsi d'interroger des visions du monde concurrentes, en d'autres termes des représentations politiques. En effet, l'apprentissage ne saurait être compris s'il n'est envisagé que comme un dispositif de formation particulier, mobilisant des techniques pédagogiques spécifiques, et s'appuyant sur une mécanique financière qui lui est propre. Ainsi, pour la durée de sa formation, l'apprenti se voit attribuer une place singulière dans les rapports sociaux de production. Il n'y a donc rien d'étonnant à constater des divergences dans les discours sur l'apprentissage en fonction de la position spécifique qu'occupe chacun des acteurs de la formation professionnelle, de sa conception du monde, de ses intérêts, etc.

En adoptant une perspective comparative entre la France, la Suisse et l'Italie, notre étude vise donc, non seulement à identifier les évolutions qui y ont cours en matière d'apprentissage, mais aussi à identifier les acteurs et les logiques au principe de ces évolutions. Cette démarche engage ainsi les interrogations suivantes : dans quelle mesure le système suisse est-il mobilisé comme un modèle pour les États voisins ? De manière corollaire, quels enseignements peuvent être tirés des transformations en cours en Suisse ? Celles-ci peuvent-elles être lues comme des anticipations pour les autres États ? Ou au contraire, peut-on constater une permanence, voire un creusement des différences entre États, au travers des dispositions prises par chacun d'entre eux touchant au rôle de l'apprentissage au sein de leurs institutions de formation professionnelle respectives ?

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous présenterons d'abord une histoire synthétique de l'apprentissage dans chacun des trois pays étudiés. Nous nous attacherons ensuite à décrire et à analyser les évolutions



Introduction

récentes que ce type de formation y a connues. Enfin, nous tenterons d'évaluer dans quelle mesure le développement de l'apprentissage facilite ou non l'insertion et la stabilisation professionnelles des apprentis.

D'un point de vue méthodologique, notre enquête s'appuie sur une exploitation secondaire de données statistiques, mais aussi sur des entretiens menés dans chacun des trois pays avec une pluralité d'acteurs de l'apprentissage ; et notamment apprentis, formateurs, enseignants, responsables patronaux, représentants syndicaux, conseillers en orientation, personnels administratifs (au niveau national, régional et/ou cantonal et local).







PARTIE 1

L'APPRENTISSAGE EN FRANCE : OUTIL D'UN CHANGEMENT DE CONVENTION DE FORMATION ?





L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

Introduction

Dans l'histoire de l'apprentissage en France, nous pouvons distinguer deux périodes. La première recouvre le vaste mouvement de scolarisation de l'enseignement technique au cours du XX^e siècle, et de manière corollaire, de marginalisation de la formation alternée entre école et entreprise. Certes, les industries métallurgiques et mécaniques, longtemps figures de proue du développement économique, promeuvent la loi Astier, instituant à partir de 1919 des cours à destination des jeunes ouvriers et employés, en alternance avec le travail de production. Mais cette initiative ne fait pas long feu, contredite par le développement de la formation des ouvriers en école sous le régime de Vichy puis durant les années suivant la Libération. Jusqu'aux années 1980, l'apprentissage ne se maintient que dans des niches locales ou professionnelles.

La seconde période, quant à elle, pourrait être appelée celle du renouveau de l'apprentissage. Elle commence durant la première, dans les années 1970, et se poursuit jusqu'aujourd'hui. Ce renouveau est le résultat d'une volonté politique affirmée continûment depuis, celle d'étendre l'offre de formation



par apprentissage (et plus largement, en alternance). Mais il faut encore vingt à vingt-cinq années de mise en place des dispositions légales, corrélées à l'émergence progressive d'un contexte social, économique et institutionnel favorable, avant que les effectifs apprentis ne s'accroissent véritablement. Le décollage a lieu au milieu des années 1990, aboutissant en un quasi doublement en vingt ans : de 225.000 à 425.000 apprentis entre 1993 et 2011⁽⁷⁾. Ce faisant, la structure des effectifs se transforme. La loi Séguin de 1987, ouvrant l'apprentissage aux certifications supérieures au CAP, est à l'origine d'un effet de cliquet : tandis que le nombre de CAP stagne autour de 170.000 apprentis, l'augmentation concerne massivement le niveau IV (équivalent au baccalauréat et au brevet professionnels) et les niveaux supérieurs (BTS, Licence Pro, etc.), qui rassemblent respectivement presque un tiers des effectifs pour l'un, un quart pour l'autre⁽⁸⁾. Le niveau V (équivalent au CAP), réputé lieu d'élection de l'apprentissage dès lors qu'il était le seul diplôme lui étant accessible, recule de façon spectaculaire, ne regroupant plus que 43 % des effectifs totaux en 2010⁽⁹⁾.

Les réformes successives portant sur le pilotage et le financement de l'apprentissage, ainsi que sur le statut de l'apprenti, contribuent à donner au dispositif sa cohérence propre, se séparant du mouvement antérieur de scolarisation centralisée de la formation professionnelle initiale. L'État revêt un rôle d'encadrement d'un dispositif dont le pilotage est assuré par les régions, à travers un plan de formation élaboré en concertation avec les chambres consulaires⁽¹⁰⁾ et les partenaires sociaux. La période d'apprentissage en tant que telle implique contrat de travail, participation de l'apprenti à l'activité productive de l'entreprise et participation de celle-ci à l'action de formation. Cependant, la reprise soutenue des embauches dans les entreprises à partir de 1993, ainsi qu'une législation favorable en matière de fiscalité et de tutorat issue de la loi quinquennale promulguée la même année, ont considérablement favorisé l'augmentation des effectifs, leur volume suivant les évolutions du taux d'emploi jusqu'aujourd'hui⁽¹¹⁾.

L'apprentissage est, alors, à la fois entraîné dans l'élévation du niveau moyen de certification à l'entrée dans l'emploi et dans la diversification des

(7) Source : Depp, enquête 51.

(8) Pour la nomenclature détaillée des niveaux de formation en France, voir *infra*, encadré 1.

(9) Tandis que ceux du BEP se tarissent, du fait de la réforme du « bac pro en trois ans » à partir de 2009.

(10) Chambres de commerce et d'industrie, chambres de métiers et de l'artisanat, chambres d'agriculture, au niveau local, régional ou national.

(11) On constate une hausse simultanée du taux d'emploi et des effectifs apprentis de 1985 à 1990, de 1993 à 2001 et de 2004 à 2008. Nous y reviendrons au deuxième chapitre.



L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

types de postes de travail. Nous l'avons dit, les effectifs de niveau IV croissent de manière drastique, passant de 13.000 à 123.000 contrats de 1991 à 2011. Ce groupe vient progressivement concurrencer les effectifs de niveau V, qui stagnent autour de 180.000 contrats depuis vingt ans. Dans plusieurs professions, la substitution est déjà largement effectuée, comme dans l'industrie métallurgique qui rassemble 10.000 bac pro pour 5.000 CAP en 2011 (d'après un responsable syndical de branche). Enfin, cette élévation tendancielle du niveau de certification s'accroît à travers l'ouverture de formations par apprentissage dans l'enseignement supérieur, suivant une hausse d'une intensité encore plus forte que celle du niveau IV (de 1.300 contrats en 1991 à 111.000 en 2011)⁽¹²⁾.

Au prisme des quatre facteurs d'accroissement des effectifs – législation, taux d'emploi, ouverture à tous les niveaux de certification et diversification des postes – nous constatons que l'évolution de l'apprentissage en France reproduit, dans un contexte socio-économique et productif métamorphosé, ses tendances du début du XX^e siècle. Alors, la diversification et la complexification des métiers de la métallurgie et de la mécanique justifiaient la promotion de l'apprentissage.

Cependant, l'apprentissage inscrivant d'emblée l'apprenti dans un contrat de travail, il peut sembler spontanément solidaire de la formation de jeunes gens dans les secteurs professionnels où l'emploi s'accroît ; solidaire aussi de la continuité des carrières, en favorisant l'employabilité. Ainsi, l'apprentissage vérifierait le discours qui en fait un puissant outil de lutte contre le chômage des jeunes ; un discours étayé par des études statistiques qui comparent les parcours de sortants de formation scolaire d'un côté et d'apprentissage de l'autre, et mettant en évidence l'avantage des apprentis dans la compétition pour l'accès à l'emploi stable, notamment du fait de leur autochtonie⁽¹³⁾ dans le collectif de travail.

Toutefois, un constat trop rapide resterait partiel, tendant à escamoter certaines interrogations posées par ces bons résultats. D'une part, une ligne de démarcation semble séparer les secteurs productifs embauchant des apprentis aux niveaux V et IV, de secteurs embauchant aux niveaux supérieurs. En ce sens, le renouveau de l'apprentissage dans des formations post-bac correspond peu au développement de filières complètes de formation (du niveau V à I), sauf dans le cas de certaines branches. D'autre part, l'accroissement considérable des

(12) Source : Depp, enquête 51.

(13) Au sens où l'apprenti connaît les pratiques de travail et les acteurs de l'entreprise, et est connu de ces derniers.



fonds, tant privés que publics, dédiés au financement de l'apprentissage ces dernières années (+ 63 % de 2004 à 2010, cf. CNFPTLV, 2012) touche possiblement aux limites de son efficacité, dès lors qu'il continue d'augmenter, tandis que le flux d'entrée en apprentissage stagne depuis que les effets de la crise économique mondiale se ressentent en France (2008).

Le climax (temporaire ?) des effectifs apprentis permet néanmoins d'observer rétrospectivement le chemin parcouru, faisant apparaître trois « mondes » de l'apprentissage distincts (Arrighi et Joseph, 2005) :

1. L'apprentissage dans les petites entreprises de l'alimentation, de l'hôtellerie, de la coiffure, du commerce, mais aussi dans certains métiers artisanaux protégés : autant de lieux dans lesquels le CAP est prépondérant, et plus généralement l'embauche aux premiers niveaux de qualification. Correspondant souvent à des métiers manuels, ce monde de l'apprentissage rappelle une tradition artisanale (voire médiévale), tout en faisant glisser cette référence du haut de l'échelle des métiers ouvriers vers les premiers niveaux de qualification dans l'échelle interprofessionnelle contemporaine.

2. Un second apprentissage, issu d'une forte implication des branches dans la constitution de certifications⁽¹⁴⁾ et de filières de formation liées à la normalisation d'un marché professionnel, notamment dans l'industrie. Autant de traits qui rappellent le système dual en Allemagne et en Suisse. Le poids du CAP et du bac pro dans ce monde de l'apprentissage lui fait croiser le premier monde, sans s'y limiter, puisque les filières de formation s'y prolongent au niveau III (équivalent au BTS) et au-delà, et que l'intégration dans de petites structures y côtoie celle dans de grandes entreprises.

3. Enfin, un « nouvel apprentissage » se développant exclusivement dans l'enseignement supérieur, et proposant des formations dans les métiers du tertiaire (marketing, communication, conseil, services à la personne) : soit des formations en lien avec la prédominance des activités de service dans l'actuel système productif français. Ce troisième groupe, dont la croissance est la plus dynamique depuis vingt ans, compte massivement dans la hausse des effectifs apprentis ces dix dernières années et de manière exclusive en 2011 et 2012.

La série de constats précédents appelle à formuler deux réserves touchant à la capacité d'insérer par l'apprentissage. Premièrement, la stagnation des effectifs de niveau V suggère, de manière contre-intuitive, une difficulté à constituer un accès à ce niveau de formation, *via* l'apprentissage. En effet, comme nous le verrons, l'étude statistique et cartographique montre que

(14) Parfois purement professionnelles, à l'exemple du Certificat de qualification professionnelle (CQP).

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

toutes les localités et tous les secteurs productifs ne sont pas également disposés à embaucher des apprentis. Deuxièmement, les statistiques qui mettent en évidence l'avantage des jeunes issus de l'apprentissage face aux jeunes formés en école dans l'accès à l'emploi, révèlent du même coup une concurrence entre les deux voies de formation concernées. Or, on peut se demander si cette concurrence n'est pas elle-même productrice de chômage, surtout aux premiers niveaux de qualification. Dans ce cas, les objectifs de l'apprentissage seraient pris à revers. En outre, cette concurrence pourrait s'exercer entre apprentis et salariés qualifiés.

L'analyse de l'apprentissage implique donc un questionnement sur le rôle qu'il joue au sein des institutions de formation et d'embauche françaises. Or, de multiples indicateurs et témoignages invitent à penser que, ces deux dernières décennies, le développement de l'apprentissage a concouru à la substitution de la convention méritocratique de formation, massivement dominante en France depuis l'après-guerre, par une convention distincte, à mi-chemin entre convention professionnelle et convention marchande (suivant la terminologie de Verdier, 2001, *cf.* introduction générale). Il s'agit de l'hypothèse de travail qui traversera cette partie, raison pour laquelle nous en présenterons les enjeux dans les lignes qui suivent.

Hypothèse de travail

Pour de nombreux acteurs institutionnels^[15], le développement de l'apprentissage suscite des représentations qui opposent, comme l'a rappelé Moreau (2003, p. 71), État et région, centre et périphérie, éloignement et proximité, dirigisme et libéralisme, théorie et pratique, rigidité et adaptation, etc. Un jeu de binômes qui renvoie, selon Moreau, à une structure interne de la société française, opposant culture scolaire et culture technique. Or, cette distinction s'exprime aussi dans la réputation respective de l'apprentissage en entreprise et de l'enseignement professionnel scolarisé. Pour Moreau, ces deux institutions sont investies en France « d'une forme de division implicite du travail de formation des jeunes » entre métiers plutôt manuels d'une part, plutôt intellectuels de l'autre. Ce partage de la formation professionnelle suggère l'idée d'un « "système dual" à la française » (Moreau, 2003, p. 72).

[15] Responsables administratifs ou pédagogiques de centres de formation d'apprentis ou lycées professionnels, responsables politiques ou socio-économiques, etc.

Une dualité dont force est d'admettre qu'elle est bien différente de ses versions allemande ou suisse, pour lesquelles l'expression de « système dual » (*duales System*) désigne le statut majoritaire et fortement valorisé de l'alternance entre école et entreprise dans la formation professionnelle des jeunes. En France au contraire, ce partage idéologique entre métiers manuels et intellectuels renvoie à une convention méritocratique dominante, qui fait de l'école le lieu légitime de la formation. Cet état de fait porte, en creux, le discrédit sur les formations non sécularisées : l'apprentissage est stigmatisé face au lycée professionnel, dans la mesure où l'entreprise y constitue le lieu clé de la formation. En prolongement, le lycée professionnel est minoré face à la filière générale⁽¹⁶⁾, en ce que la certification n'y repose pas sur des critères purement académiques. Ce faisant, pour les promoteurs de l'apprentissage, le développement de cette voie de formation vise explicitement (comme nous le verrons) à mettre en question ce partage entre le scolaire et le non-scolaire : en affermissant le rôle de l'entreprise dans la formation, il s'agit d'introduire son équivalence avec l'école, si ce n'est la secondarité de celle-ci. Cette définition de l'entreprise comme formatrice se confirme à travers l'ouverture de sections d'apprentis dans les lycées professionnels depuis les années 1990. Dans le même temps, au rôle de l'État central, disposant de manière univoque des modalités de formation des jeunes à l'échelle nationale, se substitue l'affirmation politique des régions, qui pilotent la formation professionnelle en fonction du tissu productif local. Autant de traits qui concourent à l'implantation d'une convention professionnelle de formation, dont le système dual en Allemagne ou en Suisse est emblématique.

Cependant, l'hypothèse d'une extension de la convention professionnelle de formation n'épuise pas la compréhension des évolutions en cours en France. Pour illustrer ce point, indiquons que, ces dernières années, l'ensemble des formations par apprentissage, et plus généralement l'ensemble du système d'éducation et de formation français, a vu ses modalités de formation évoluer dans le sens de la constitution de l'employabilité. Selon cette ligne, la certification ne vient pas correspondre à une qualification déterminée dans une convention collective, mais à des compétences déterminées dans une entreprise ou un secteur productif. La qualification réfère en effet à l'inscription du salarié dans une institution collective, la grille de classification, donnant accès à une pluralité de droits sociaux et économiques

(16) La filière technologique revêtant un statut ambigu, du fait de sa situation entre-deux.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

(Sécurité sociale, congés, formation, etc.). La compétence en revanche réfère à un portefeuille personnel et opérationnel, ayant pour sens d'être valorisé sur le marché du travail. L'horizon de la compétence n'est pas l'inscription dans un « travailleur collectif » mais la rentabilité d'un capital humain, lié à une série de droits personnels, comme l'illustre le compte personnel à la formation (CPF) prévu pour voir le jour en France en janvier 2015. Dans ce cadre, l'employabilité et la sécurisation du parcours professionnel⁽¹⁷⁾ de chaque individu se renforceraient réciproquement.

Or, selon la typologie Verdier, ces évolutions réfèrent non pas d'une convention professionnelle, organisée autour de la qualification, du métier, du marché professionnel, mais d'une convention marchande de formation, organisée autour de la compétence et du marché externe (pour le détail des différences entre ces deux conventions, voir supra introduction générale, tableau 1). Ce faisant, cette convention marchande servirait de modèle aux transformations actuelles des institutions de formation en France. De ce fait, elle imprimerait une inflexion commune aux trois « mondes » de l'apprentissage, mettant en question leur opposition d'abord perçue en termes de niveau et de secteur. Le développement du troisième « monde », rassemblant une multitude de formations du supérieur dans des domaines généralistes, témoigne d'ailleurs de l'insuffisance de l'opposition spontanée entre formations théoriques scolarisées et formations pratiques par apprentissage, pour rendre compte de la trajectoire actuelle de l'apprentissage à la française. Au contraire, son développement à tous les niveaux suggère l'idée d'un changement de sens de l'apprentissage par rapport à son expression d'antan (première moitié du XX^e siècle). Un changement qui appelle donc un autre modèle d'intelligibilité que les oppositions couramment évoquées entre formation en école et formation en entreprise, et qui nous semble pouvoir être restitué sous le jour des conventions de formation : la convention professionnelle, dont l'apprentissage est issu historiquement, emprunterait alors à une convention marchande. Cette grille de lecture nous permettra non seulement d'analyser l'évolution de l'apprentissage en France depuis deux décennies, mais d'interroger le rôle qu'il joue dans l'évolution globale du système de formation, compte tenu des buts de résorption du chômage qui lui sont assignés par de nombreux responsables politiques et syndicaux.

(17) La sécurisation des parcours professionnels qui vise à doter le salarié de droits lui permettant de changer d'emploi en fonction de la demande de compétences exprimée par le marché du travail.

Encadré 1 - Nomenclature des niveaux de formation en France

Niveaux VI et V bis	Sans diplômes
Niveau V	Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP)
Niveau IV	Baccalauréat professionnel (Bac pro) technologique ou général Brevet de Technicien (BT) et Brevet Professionnel (BP)
Niveau III	Bac + 2 : Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Diplôme Universitaire de Technologie (DUT), ou diplôme de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur (DEUG, DEUST, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.)
Niveaux II et I	Bac+3 et au-delà : Licence, Master, Doctorat Diplôme de grande école

1. La formation par apprentissage : les conditions du renouveau, à partir des années 1970

1971. C'est l'année de la loi Guichard⁽¹⁸⁾, instituant la rénovation de l'apprentissage, dans un cadre unifié, contre l'émiettement de la période précédente (Combes, 1986). Autour de cette date, deux périodes s'étendent, en aval et en amont. En aval, une période de 25 années s'écoule avant qu'un décollage des effectifs apprentis ne se manifeste. Mais il est spectaculaire puisque le nombre d'apprentis passe de 225.000 en 1993 à 425.000 en 2011 (suivant une poussée en escalier, de 1993 à 2001, puis de 2004 à 2008). Ce faisant, le train de mesures portant sur le statut de l'apprenti, le tutorat, le financement et le pilotage de l'apprentissage, ne s'interrompt pas, accompagnant le dispositif jusqu'aujourd'hui. En amont, la promulgation de la loi Guichard de 1971 exprime la maturation d'un projet de réforme entamé antérieurement, traduisant une évolution du cadre intellectuel à partir duquel la formation professionnelle fut et continue d'être pensée. Une évolution idéologique qui a permis à la rénovation de l'apprentissage d'être engagée.

1.1. La réforme intellectuelle

Comment la réforme de l'apprentissage de 1971 s'inscrit-elle dans son époque ? La genèse de la catégorie de « formation », proposée par Lucie

(18) Cette loi s'intègre dans la réforme Delors, comportant des dispositions non seulement sur l'apprentissage, mais aussi sur la formation professionnelle pour adultes (mise en place d'un congé-formation financé pour les salariés) et sur le fonctionnement des institutions paritaires.



L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

Tanguy, peut nous permettre de le comprendre (Tanguy, *in* Moreau (dir.), 2002, p. 87 et suivantes). Dans les années 1960, l'idée de formation est liée à celle d'éducation permanente, laquelle contrevient à l'école entendue comme outil de reproduction des hiérarchies sociales. Cette conception de l'éducation ne s'oppose donc pas à la formation scolarisée des ouvriers et employés, mais à la place dévolue à cet enseignement face aux filières généralistes, aux classes sociales qui les pourvoient et aux responsabilités auxquelles elles donnent accès. Dans ce cadre intellectuel, la certification est « placée au principe de la qualification » (*ibid.*), le progrès de l'une favorisant le progrès de l'autre. Aussi la formation continuée au fil d'une carrière peut-elle jouer un rôle d'égalisation des différences produites par l'école, mais sans se détacher de l'idée d'éducation, au sens d'une absence de limite dans l'acquisition d'une technique de production donnée. Le plébiscite rencontré par les accords du 9 juillet 1970 sur la formation professionnelle, consécutifs aux accords de Grenelle (1968), auprès de l'ensemble des centrales syndicales, est alors rendu intelligible.

Mais le terme de formation va changer de sens au cours des années suivantes, pour s'intégrer dans un autre champ lexical et une autre perspective de réforme. Dans cette perspective, ce n'est pas le rapport entre certification et qualification qui est préposé aux politiques publiques (et à la recherche en sciences sociales), mais le rapport entre formation et emploi. Un rapport qui s'articule aux concepts d'insertion, de compétence, et plus récemment, d'employabilité, de « flexicurité » et de sécurisation des parcours professionnels. Un ensemble de concepts encore liés à la notion clé de « plein emploi ». Il s'agit donc d'une inflexion des outils de pensée, de prospective, d'évaluation des politiques publiques et des politiques de branche⁽¹⁹⁾ ; d'une inflexion solidaire de l'évolution du contexte d'entrée des jeunes dans le salariat⁽²⁰⁾.

Cette évolution est d'abord socio-économique : elle correspond à la politique de restriction des embauches consécutive au ralentissement du régime d'accumulation de capitaux se manifestant de 1974 à 1984. Au milieu des années 1980, compte tenu de la stabilisation du chômage à un niveau plus élevé que jamais depuis la Libération, l'apprentissage est conçu comme

(19) En 1970, le thème de la « Nouvelle société », évoquée dans un célèbre discours de politique générale de Jacques Chaban-Delmas, alors Premier ministre, marque symboliquement le départ de cette conception réformée de l'action publique.

(20) C'est-à-dire à la qualification, au salaire et aux droits économiques et sociaux attenants (principalement la Sécurité sociale).



outil de lutte contre le « chômage des jeunes » ; ceci, par l'adéquation de leur formation à l'emploi (potentiel). L'adéquation suppose alors la conformité entre les compétences acquises par le jeune en formation et la demande des dites compétences par les entreprises.

Ensuite, cette évolution de contexte est éducative et sociale : corrélativement au creusement du chômage, le lycée devient le lieu d'une dualisation interne, entre filière générale et technologique d'une part, filière professionnelle d'autre part (Terrail, 2012). C'est le sens dévolu au lycée professionnel qui change, malgré le mot d'ordre des « 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac en l'an 2000 » promulgué par J.-P. Chevènement (ministre de l'Éducation nationale) en 1985. Le rapport de la formation professionnelle et de l'école, tel qu'il pouvait être entendu dans les années 1960, s'est inversé : aux velléités d'éducation permanente se substitue « l'insertion » de ceux que le système éducatif a écarté. Les « contrats jeunes », à l'adresse de publics ciblés en raison de critères de manque (de certification, ou, dans un autre registre, de capital social, éducatif, etc.) font leur apparition, s'institutionnalisant progressivement comme paramètres permanents de l'action publique (Mauger, 2001). Or, c'est précisément dans ce contexte de marginalisation « des moins dotés » que s'inscrivent la promotion et le développement de la formation par alternance, et particulièrement par apprentissage. Cela, à travers une série de mutations institutionnelles, occasionnant un déplacement des modalités de certification, passant d'une convention méritocratique vers une convention marchande (Verdier, 2001). Revenons sur les dispositions légales qui permettent ce déplacement.

1.2. Les dispositions légales

L'évolution des dispositions légales relatives à l'apprentissage s'articulent en trois volets, solidaires les uns des autres : d'abord la révision des conditions de formation, ensuite, celle du pilotage, puis celle du financement. L'enjeu est la favorisation de l'employabilité par une entrée précoce dans l'emploi, parallèlement à la redéfinition du rôle de l'État, des régions et des entreprises dans le procès de formation des jeunes entrants sur le marché du travail.

Ci-après, nous rappelons pour chacun de ces volets ses principales évolutions, afin de restituer l'ambition de la réforme de l'apprentissage menée par le gouvernement socialiste, telle qu'elle figure dans l'avant-

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

projet de loi « relatif à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale », transmis en janvier 2014 aux partenaires sociaux⁽²¹⁾.

1.2.1. Les conditions de formation

La loi Guichard de 1971 normalise les conditions de formation des apprentis en imposant la rédaction écrite d'un contrat qui précise durée, date de départ, salaire et contenus de formation. De plus, la loi encadre les procédures d'acquisition de savoir-faire, reconnus dans un diplôme, ouvrant la voie vers l'emploi : une formation générale est rendue obligatoire, prise sur le temps de travail, à raison de huit heures par semaine ou d'une semaine par mois. Elle doit se faire nécessairement dans un centre de formation d'apprentis (CFA) conventionné, désigné dans le contrat. La présentation de l'apprenti à l'examen est obligatoire, et la réussite sanctionnée par un diplôme reconnu par l'Éducation nationale ou inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Durant son temps de formation, le salaire de référence de l'apprenti est indexé sur le SMIC (créé en 1970 ; le tableau 2 indique ainsi les niveaux de salaires pour 2013). Ce faisant, l'État devient le garant du cadre réglementaire de l'apprentissage (Combes, 1986), mettant fin à l'arbitraire de l'oralité du contrat qui présidait antérieurement. Pour cette raison, tous les syndicats de salariés adhèrent à cette législation.

Cette réforme semble bénéficier d'un contexte favorable : une croissance économique de 4,5 %⁽²²⁾ et un taux de chômage de 2,5 % en 1971 (Grimault *et al.*, in IRES, 2009), dans le prolongement des années d'après-guerre. Elle n'enraye pourtant pas une baisse drastique des effectifs apprentis, passant de plus de 350.000 en 1965 à 169.000 dix ans plus tard (Arrighi et Brochier, 2009), l'apprentissage n'accueillant alors plus que 19 % de l'ensemble des jeunes préparant un diplôme professionnel (Moreau, 2004). Depuis 1959, le développement des collèges d'enseignement technique (CET) et le relèvement de l'âge de la scolarité obligatoire avaient déjà causé une désaffection des patrons pour ce type de formation. Mais à la fin des années 60, c'est l'abrogation du CAP en trois ans, passant à deux ans, qui semble porter le coup le plus sévère au flux d'entrée, compte tenu des difficultés

(20) L'avant-projet de loi est un texte préparatoire au projet de loi, élaboré et débattu par les services ministériels et soumis à l'avis du Conseil d'État. Il peut ensuite être avalisé en Conseil des ministres pour devenir un projet de loi, soumis au Parlement. Pour la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, voir : <http://www.assemblee-nationale.fr/14/projets/pl1721.asp>

(22) Et 5,4 % en moyenne sur la période 1949-1974 (Grimault *et al.*, in IRES, 2009, p. 27).

accrues de réussite à l'examen (Combes, 1988, Moreau, 2003). Néanmoins, sur la base du dispositif de la loi Guichard, la loi Royer (1973) autorise l'entrée en apprentissage dès 15 ans, si le premier cycle est terminé, et le stage en alternance à partir de 14 ans. Puis, en 1977, les abus courants portant sur le temps de travail des apprentis sont interdits, leur emploi du temps ne devant plus dépasser quarante heures par semaine, CFA inclus. De plus, les tâches qu'ils accomplissent doivent être en rapport direct avec la profession mentionnée sur le contrat.

Vient ensuite une mesure charnière. Dans le contexte de la reconnaissance de l'alternance comme « voie d'insertion »^[23] (1984), la réforme Séguin de 1987 rend tous les diplômes ouvriers et techniques, jusqu'au BTS, accessibles par apprentissage. Cette loi est étendue aux diplômes d'ingénieurs à partir de 1992 (loi Cresson), en conséquence de quoi l'âge légal pour effectuer un apprentissage est élevé à 26 ans^[24]. Sur un plan symbolique, cette évolution vise à redorer le blason d'une filière de formation réputée rassembler les élèves les plus médiocres (CAP). Cependant, l'effet de charnière réside ailleurs : il tient au fait que cette ouverture à une pluralité de certifications autorise le développement d'un vaste marché de la formation par apprentissage. C'est ainsi qu'à partir de 1993, ce marché profite, en plus d'une législation favorable, d'une hausse du taux d'emploi dans les entreprises, se répercutant à travers un accroissement des effectifs apprentis.

Les années suivantes, plusieurs lois aménagent les conditions d'une plus grande souplesse de la contractualisation. En 2004, la loi de formation tout au long de la vie permet de déroger, sous certaines conditions, à la limite d'âge de 25 ans révolus pour signer un contrat d'apprentissage^[25]. Puis en 2005, la loi de programmation pour la cohésion sociale permet d'adapter la durée du contrat au niveau de formation déjà atteint par le jeune^[26]. De plus, les revenus des apprentis déclarés au foyer fiscal de leurs parents deviennent non-imposables, et la continuité du niveau de salaire à l'occasion

[23] C'est-à-dire une filière de formation professionnelle au même titre que l'enseignement technologique de niveau secondaire et supérieur.

[24] Pour l'enseignement supérieur, chaque université ou grande école propose l'ouverture d'une formation en apprentissage, en fonction du contexte économique local et pour un public d'étudiants relevant de cette formation. La formation en apprentissage ne peut remplacer une formation initiale de même dénomination.

[25] Dans trois cas : a) la signature d'un contrat d'apprentissage à la suite d'un contrat de même type, et menant vers un diplôme de niveau supérieur; b) la rupture d'un contrat indépendamment de la volonté de l'apprenti ; c) pour les travailleurs handicapés.

[26] De 6 et 12 mois, en cas de formation complémentaire ou de préparation d'un diplôme de niveau inférieur à un titre déjà obtenu.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

de plusieurs contrats successifs est garantie. En 2011, la loi Cherpion, sur le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels, élargit les possibilités d'utilisation des contrats d'apprentissage à de nouveaux types d'emploi (notamment à l'intérim), abaisse l'âge requis pour entrer en apprentissage^[27] et crée une « carte d'étudiant des métiers », donnant accès à certains des avantages conférés par le statut d'étudiant. Ce faisant, un portail internet de l'alternance, destiné à faciliter les démarches des usagers, voit le jour^[28]. De nouveaux dispositifs sont également créés, touchant les échanges internationaux d'apprentis (notamment avec l'Allemagne) et permettant l'embauche d'apprentis par des groupements d'employeurs (Dayan et Delpech, 2013).

S'agissant du tutorat, si la loi quinquennale sur l'emploi de 1993 avait supprimé l'agrément préalable du maître d'apprentissage (Moreau, 2003, p. 40), la loi de 2006 pour l'égalité des chances redéfinit la mission du maître d'apprentissage, avant que la loi Cherpion n'assouplisse les conditions requises pour le devenir. Enfin, l'avant-projet de loi de janvier 2014 prévoit la « généralisation progressive d'une formation adaptée des maîtres d'apprentissage, dans le cadre des conventions de branche applicables » (*Dépêche AEF* n°192012). Le retour de l'agrément peut ainsi être décidé dans certaines branches (comme l'hôtellerie) pour favoriser les « bonnes pratiques » en entreprise et contribuer à pallier un manque structurel de main d'œuvre formée^[29]. De plus, les missions des CFA en matière d'appui aux jeunes pour la recherche d'employeurs, de relation avec les maîtres d'apprentissage et de « difficultés d'ordre social et matériel » doivent être renforcées.

Tableau 2 : Le salaire apprenti

Rémunération brute minimale mensuelle en pourcentage du SMIC (avec le montant selon le niveau du SMIC en 2013, soit 1.430 €)

	Moins de 18 ans	18-20 ans	21 ans et plus
1 ^{re} année	25% (357 €)	41% (586 €)	53% (758 €)
2 ^e année	37% (529 €)	49% (700 €)	61% (872 €)
3 ^e année	53% (758 €)	65% (929 €)	78% (1.115 €)

[27] De 15 ans révolus à au moins 15 ans au cours de l'année civile, si le jeune justifie avoir accompli la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire.

[28] Pour l'apprentissage : <http://lapprenti.com/>

pour l'alternance en général : http://www.alternance.emploi.gouv.fr/portail_alternance/jcms/pa_5014/navigation/

[29] Le gouvernement Hollande investit à son tour le thème du tutorat, à travers la mise en place de contrats de génération, au sujet desquels nous reviendrons.

1.2.2. Le pilotage

La réforme de l'apprentissage s'inscrit dans le prolongement des lois de décentralisation de 1982 et 83 (lois Defferre). Selon ces lois, la région finance toute action de formation et définit un programme régional de formation professionnelle. Mais c'est à partir de la loi quinquennale de 1993 que la délégation de compétence de l'État aux régions devient opérationnelle, à travers l'élaboration du plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFPJ). Dès lors, les régions ont en charge la coordination, la planification et le financement de la formation professionnelle, et plus particulièrement de l'apprentissage, en étroite relation avec les chambres consulaires et les partenaires sociaux. L'État s'en tient à une fonction d'encadrant des règles de la concurrence sur le marché de la formation et de l'emploi^[30].

La participation des partenaires sociaux et des chambres consulaires dans l'élaboration du plan de formation est renforcée par l'acte II de la décentralisation (2002-2004)^[31]. Depuis cette date, ces instances interviennent dans l'orientation des financements, l'ouverture ou la fermeture de sections, la gestion de la taxe d'apprentissage (*via* les organismes collecteurs, *infra*) et celle des CFA. Les chambres consulaires sont ainsi dépositaires d'une double fonction de représentation des entreprises et de consultation : elles passent des conventions, contrats et accords avec les régions et l'État, peuvent collecter la taxe d'apprentissage et l'affecter aux CFA en fonction des souhaits des entreprises. Mais aussi former les jeunes dans les CFA qu'elles supervisent et enregistrer les contrats^[32]. Enfin, elles informent et promeuvent l'apprentissage en direction des jeunes et des familles (forums, salons, centres d'information et d'orientation professionnelle).

Afin de mettre en œuvre cette politique décentralisée, les contrats d'objectifs et de moyens (COM), d'abord conclus entre l'État, les régions et les partenaires sociaux, sont mis en place en 2005. Ils visent à

[30] L'État répond ainsi d'une définition néolibérale, selon laquelle il « fixe le cadre juridique au sein duquel la concurrence se déploie et s'adapte en fonction des transformations économiques et sociales » (Denord, 2007). De ce fait, « l'État est régulateur de conflits, abstentionniste dans la sphère de la production et des échanges, mais prêt à sanctionner les écarts de conduite par le droit et la justice » (*ibid.*). Dans cette optique, la décentralisation vise à orienter l'offre de formation au plus près des bassins d'emploi locaux.

[31] Loi relative aux libertés et responsabilités locales, 2004. De plus, cette même loi intègre de nouvelles formations, du domaine du secteur social, médico-social et sanitaire, dans le PRDFPJ.

[32] En vertu de la loi organique du 2 août 2005.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

développement de l'apprentissage^[33], selon des critères d'adaptation de l'offre quantitative et qualitative de formation, en particulier au regard des perspectives d'emploi dans les différents secteurs d'activité^[34]. En janvier 2014, l'avant-projet de loi de réforme de la formation professionnelle des jeunes prévoit que ce type de conventions ne relève plus que des régions, sans obligation d'y associer l'État (*Dépêche AEF* n° 192021).

Jusqu'en 2014, les rectorats ont assuré le suivi pédagogique des CFA nationaux et régionaux, leur contrôle technique et financier, mais aussi l'expertise et l'animation, à la demande des régions, d'un certain nombre de programmes spécifiques (démarche qualité, montage de projets FSE^[35], etc.). Ce faisant, l'Éducation nationale a disposé de l'affectation de la taxe d'apprentissage par le moyen de conventions et accords nationaux signés avec les branches. Cependant, l'avant-projet de loi de 2014 pourrait minorer l'implication politique et financière des rectorats, en faisant passer les CFA sous la compétence exclusive des régions, « en cohérence avec [leur] rôle renforcé dans les circuits financiers de l'apprentissage » (*Dépêche AEF* n° 192021).

1.2.3. Le financement

En 2010, la dépense pour l'apprentissage se monte à 8 milliards d'euros. 3,3 milliards d'euros (41 %) proviennent des entreprises (salaires des apprentis inclus) ; 2,2 milliards d'euros de l'État (27 %) et 2 milliards d'euros (24 %) des régions. Environ 500 millions d'euros proviennent d'autres contributeurs (organismes gestionnaires des centres de formation, familles des apprentis, ventes de produits et prestations de services, départements, communes...). Ce faisant, le circuit de financement de l'apprentissage en éclaire le contour institutionnel : différents flux lient les diverses instances afin d'ajuster l'offre de formation au tissu économique local et de favoriser les embauches.

1.2.3.1. La taxe d'apprentissage

La taxe d'apprentissage (TA) correspond à la contribution des entreprises. À l'époque de la loi Astier (1919), elle était censée punir les entreprises qui

[33] Donc aussi au développement du préapprentissage, à l'amélioration des conditions matérielles des formations, de l'accès des personnes handicapées, du soutien à l'initiative pédagogique et à l'expérimentation, enfin, du déroulement de séquences d'apprentissage dans les États membres de l'Union européenne.

[34] Loi de programmation pour la cohésion sociale, 2005.

[35] Fond Social Européen.

ne concouraient pas spontanément à l'effort national de formation. Sa restauration en 1971 en modifie le sens : consolidée à hauteur de 0,5 % de la masse salariale, elle vise dorénavant à assurer la continuité de l'engagement des entreprises dans la formation des jeunes apprentis, en symétrie avec la prise en charge par l'État des cotisations sociales des apprentis (*infra* et Combes, 2006)^[36].

En 2011, sur les 2 milliards d'euros^[37] récoltés auprès des organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA), l'apprentissage était destinataire de près de 1,2 milliard d'euros (contre 700 millions en 2004) ; soit 62 % des fonds, par un report issu du « hors quota » vers le « quota ». En effet, l'usage de la taxe est pluriel :

a. Le « quota » est la part de la taxe réservée au développement de l'apprentissage. Il passe de 40 % à 52 % en 2005^[38] et comprend deux versements :

- 30 %, dit « quota libre », sont destinés aux CFA où sont inscrits les apprentis employés par l'entreprise, au prorata du nombre d'inscrits dans chacun d'eux.
- 22 % sont dirigés vers le Fonds national de modernisation de l'apprentissage (FNDMA) afin de financer la péréquation entre les régions (10 %) et les COM (12 %).

b. Le « hors quota » (ou « barème ») permet d'assurer le financement des premières formations technologiques et professionnelles, que ce soit par apprentissage ou sous statut scolaire. Il diminue en raison inverse du quota, de 60 à 48 % de la taxe en 2005. La répartition du hors quota est effectuée suivant les choix des entreprises, dans le cadre d'un barème de répartition, prenant en compte les niveaux de formation et la liste des établissements habilités au niveau préfectoral : 40 % pour les formations de niveaux IV et V ; 40 % pour les niveaux III et II ; 20 % pour les niveaux I. Les niveaux supérieurs de formation bénéficient donc de 60 % du montant du barème, ce qui constitue une ressource importante pour les établissements concernés, et contribue certainement à l'important développement de l'apprentissage à ce niveau^[39].

[36] Aussi la taxe d'apprentissage est-elle versée par toute entreprise, dès lors qu'elle emploie au moins un salarié et qu'elle est assujettie à l'impôt sur les sociétés, ou aux bénéficiaires industriels et commerciaux au titre de l'impôt sur le revenu.

[37] 1.944,36 millions d'euros pour être exact.

[38] À l'issue de la loi programmation pour la cohésion sociale.

[39] Source : DGEFP, cité dans *Patriat, 2012-2013*.



L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

La loi Cherpion occasionne le passage du quota de 52 à 53 % en 2012, tandis que l'avant-projet de loi de janvier 2014 définit plusieurs modifications dans la structure de la TA (*Dépêche AEF* n°191484). Nous les présentons brièvement ici, avant de revenir sur les objectifs de ces changements (*cf.* 1.2.3.4.) :

- une hausse du montant de la taxe à 0,68 % de la masse salariale, du fait d'une fusion avec la contribution au développement de l'apprentissage (CDA) – introduite en 2005 et d'une hauteur de 0,18 % de la masse salariale⁽⁴⁰⁾ ;
- le passage du quota à 55 % de la taxe en 2015 ;
- la suppression de l'intermédiation de l'État dans les COM, et le renforcement du poids des conseils régionaux en leur délégrant la part correspondante du quota⁽⁴¹⁾.

Enfin, rappelons qu'au montant de la taxe s'ajoute, depuis 2009⁽⁴²⁾, celui de la contribution supplémentaire à l'apprentissage (CSA). Celle-ci vise les entreprises de plus de 250 salariés, et occasionne une subvention ou amende en fonction du nombre d'alternants embauchés, rapporté à une certaine proportion des effectifs. Le seuil de la CSA a été porté de 3 % à 4 % de l'effectif annuel moyen de l'entreprise pour 2012. Il sera porté à 5 % pour la collecte 2016 (Source : CCI Paris). L'avant-projet de loi de 2014 prévoit de faire dépendre son affectation aux CFA en fonction des choix des entreprises, sans passer par les régions (*Dépêche AEF* n°191484).

1.2.3.2. Le financement public

Les régions contribuent au financement de l'apprentissage à hauteur de 2 milliards d'euros environ en 2010 (1,3 en 2004) ; ce qui représente un quart du financement total en plus des apports de la TA. Depuis 2002⁽⁴³⁾, ces fonds financent le fonctionnement et les investissements des CFA conventionnés par les conseils régionaux, dans la mesure où leurs ressources propres ne sont pas suffisantes. De plus, les régions assurent plusieurs versements et primes aux employeurs, sous les formes suivantes⁽⁴⁴⁾ :

a. Exonération de cotisations sociales des apprentis (totale pour les entreprises de moins de 11 salariés)⁽⁴⁵⁾.

[40] La CDA, créée en 2005, s'élevait à 0,18 % de la masse salariale pour l'ensemble des entreprises assujetties à la TA (à l'exception des entreprises affranchies) et visait à financer la politique régionale de formation.

[41] Les COM restent cependant accessibles aux chambres consulaires.

[42] Loi sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie.

[43] Loi de modernisation sociale et loi de démocratie de proximité.

[44] Dans les conditions définies par la loi de finance.

[45] Marie-Christine Combes a montré comment cette exonération de cotisations sociales, depuis 1979, instituait un « transfert de l'apprentissage dans la sphère publique », par la prise en charge par l'État du prix d'apprentissage, autrefois payé par les parents au maître d'apprentissage. Ce faisant, les employeurs sont liés à « l'institution collective qu'est devenu l'apprentissage » (Combes, 1986, p. 26).



Partie 1

b. Crédit d'impôt, s'élevant aujourd'hui à 1.600 euros par apprenti, auquel s'ajoute un crédit d'impôt supplémentaire pour l'apprentissage junior (à partir de 15 ans) (Source : DDFIP).

c. À partir de 2004^[46], une indemnité compensatrice forfaitaire (ICF), supprimée en 2014 par le gouvernement socialiste, mais devant être remplacée pour les entreprises de moins de 11 salariés. Son montant minimal est de 1.000 euros^[47].

1.2.3.3. Les bénéficiaires du financement

Le tableau suivant permet d'appréhender la répartition du financement du point de vue des bénéficiaires, depuis 2004.

Tableau 3 : Synthèse du financement de l'apprentissage sous l'angle de ses bénéficiaires (en millions d'euros)

Bénéficiaires finaux	2004	2007	2009	2010	Évolution 2009/2010	Évolution 2004/2010
Offre de formation	2.135 41 %	2.578	2.780	2.817 35 %	1 %	32 %
Apprentis	1.950 38 %	2.690	3.039	3.249 40 %	7 %	67 %
Employeurs d'apprentis	1.078 21 %	1.270	1.827	1.860 23 %	2 %	73 %
Autres		84	117	103		
Total bénéficiaires	5.163	6.622	7.763	8.029	3 %	56 %

Source : CNFPTLV, 2012, p. 14.

À la lecture de ce tableau, nous constatons que les fonds affectés aux différents acteurs ont progressé de manière importante : + 56 % de 2004 à 2010 ; la hausse la plus forte étant celle des subventions aux employeurs, progressant de 73 %. L'essentiel de cette hausse a lieu entre 2007 et 2009. La masse du salaire des apprentis augmente aussi fortement (+ 67 %), mais plus progressivement ; tandis que la hausse de fonds la plus modérée est celle du financement des CFA (+ 32 % sur la même période).

Cependant, la part de chaque bénéficiaire reste relativement stable dans l'affectation finale des fonds, au cours de la période. Seule l'offre de formation connaît une baisse significative (de 41 à 35 %), le salaire des

[46] Loi de responsabilités locales.

[47] Source : « L'apprentissage, comment l'État va rogner 550 millions », *Les Échos*, 16/10/2013, <http://www.lesechos.fr/economie-politique/france/actu/0203068395079-apprentissage-comment-l-etat-va-rogner-550-millions-617980.php>

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

apprentis s'y substituant comme masse principale, sans pour autant progresser considérablement (40 % en 2010 contre 38 en 2004) ; pas plus que la part des subventions aux employeurs.

Suivant ce tableau, le coût annuel de formation s'élève à 18.500 € en moyenne par apprenti en 2010, dont 5.400 € de rémunération et 13.100 € hors rémunération. Cette dernière dépense se partage entre :

- la dépense des financeurs de l'offre de formation : 6.800 €, dont 3.200 € des régions et 2.300 € des entreprises, auxquels s'ajoute un financement résiduel de 1.300 € ;
- les pouvoirs publics, pour leurs actions en faveur des employeurs et apprentis : 6.300 € dont 5.000 € pour l'État, 1.300 € pour les régions.

Au total, le financement d'une formation par apprentissage s'est élevé en moyenne, pour l'année 2010, à 5.000 € pour l'État, 4.600 € pour les régions, 7.700 € pour les entreprises et 1.300 € résiduel. Le financement public est donc majoritaire, avec une part régionale en voie d'accentuation, suivant l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle de janvier 2014.

1.2.3.4. Collecte et usage des fonds de la taxe d'apprentissage : évolutions en cours

De récents diagnostics (ex. Patriat, 2012-2013) ont constaté une augmentation du nombre d'apprentis moins rapide que les dépenses associées, aboutissant à considérer que « le financement de la taxe d'apprentissage s'approche de ses limites ». De plus, « seule l'évolution des niveaux supérieurs permet au nombre d'apprentis de se maintenir », à l'encontre de l'objectif déclaré de renforcement de l'employabilité des jeunes les plus fragiles sur le marché du travail (*ibid.*). Pour remédier à cette évolution, le projet de loi relatif à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale de janvier 2014 prévoit une rationalisation de la collecte de la taxe et une décentralisation accrue du pilotage des fonds, à travers plusieurs mesures.

Nous l'avons vu, s'agissant du montant de la taxe d'apprentissage, le projet de loi prévoit une hausse à 0,68 % de la masse salariale ; et une hausse du quota à 55 % de la taxe (au lieu de 53 % actuellement). Il s'agit donc d'une augmentation des fonds spécifiquement dédiés à l'apprentissage. De plus, le produit de la CSA doit pouvoir être affecté par les entreprises au CFA de leur choix, sans passer par les régions.

Mais l'avant-projet de loi prévoit aussi une forte réduction du réseau des OCTA (articles 5 et 9), dont le nombre devrait passer de 147 à une quarantaine au 1^{er} janvier 2015, suivant une refonte à deux niveaux :

- Au niveau national, les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) de branches professionnelles ou interprofessionnels devraient disposer de la collecte et du versement des fonds de la TA. Les OPCA deviendraient donc des « organismes collecteurs globaux » ayant pour mission de développer et financer, non seulement la formation professionnelle continue, mais aussi l'apprentissage » (article 5)^[48].
- Au niveau régional, une seule chambre consulaire pourrait collecter et reverser les fonds affectés de la TA, dans le cadre d'une convention conclue avec les autres chambres consulaires de la région.

L'avant-projet de loi prévoit en outre une harmonisation de la méthodologie de calcul des coûts de formation utilisée par l'ensemble des régions^[49]. Enfin, le contrôle de l'utilisation des fonds de l'apprentissage serait étendu « à toutes les sources de financement » dont bénéficient les CFA (et autres établissements recevant des fonds de la TA), afin de limiter les « dérives » constatées en la matière (article 21). Pour ce faire, un « droit de communication général » serait instauré auprès de l'ensemble des acteurs de l'apprentissage, afin de permettre aux agents de contrôle de « recueillir des informations de nature administrative ou financière utiles à leurs interventions »^[50].

1.3. Conclusion

Au fil de l'évolution qui permet le renouveau de l'apprentissage, le caractère de plusieurs institutions se redéfinit. L'État adopte un rôle de prescripteur de règles et d'encadrant, à l'échelle nationale, d'une politique de mobilisation de la main d'œuvre juvénile, de plus en plus gouvernée par les régions. Conformément à l'orientation de cette politique, la promotion territorialisée des CFA entend répondre aux besoins et potentialités du tissu productif. En consultation avec les partenaires sociaux, la région doit, à brève échéance, pouvoir fournir aux entreprises, les compétences dont elles ont besoin dans la lutte économique locale et globale.

[48] Ce renforcement du rôle des OPCA s'inscrit dans la réduction drastique de leur nombre, d'une centaine à une quarantaine, suite à la loi de 2009, relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

[49] Ce calcul pouvant servir de base aux versements obligatoires de taxe d'apprentissage effectués par les entreprises au titre de la formation de leurs apprentis (dits concours financiers obligatoires).

[50] À l'exemple du droit de communication existant en matière de formation professionnelle.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

Suivant notre hypothèse de départ touchant à l'orientation marchande de la convention de formation professionnelle, la compétence est alors un produit, que des prestataires de service, les CFA, sont amenés à fournir aux entreprises qui les financent. Cela au meilleur coût, le flux monétaire dirigé vers les CFA étant celui qui a connu la croissance la moins élevée ces dernières années, comparativement au volume du salaire apprenti et aux subventions de la politique d'embauche des entreprises (tableau 3). S'agissant des apprentis, leur nombre croît considérablement, les inscrivant dans une convention qui postule la nécessaire adéquation entre formation et emploi.

Dans une optique de réduction du chômage des jeunes, cette mise en adéquation repose principalement sur la politique de la région, censée assurer la complémentarité entre les compétences produites par les CFA qu'elle finance et la demande des dites compétences par les entreprises. Partant, la même nécessité d'adéquation entre offre et demande de compétence implique qu'un retour en formation est possible pour le salarié, par le biais de la formation continue, dès lors que la poursuite de son parcours professionnel le justifie (perte d'emploi, actualisation des compétences, etc.). L'apprentissage s'inscrit donc dans un ensemble institutionnel plus vaste, dont l'intitulé général est la « sécurisation des parcours professionnels », le « droit à la formation » ainsi que la « portabilité des droits » d'une entreprise à l'autre en constituant des éléments clés⁽⁵¹⁾.

Cette évolution de la gestion de la formation professionnelle initiale, via la promotion de l'apprentissage, ne manque pas de poser un certain nombre de questions, dont nous isolerons deux registres pour avancer dans notre analyse.

Le premier registre concerne le changement de convention de formation, dont l'apprentissage est une expression. Quelles modifications l'apprentissage occasionne-t-il au sein d'une convention de formation à dominante méritocratique ? Ces modifications opèrent-elles de la même manière dans tous les secteurs de formation et à tous les niveaux ? Une tension n'est-elle pas occasionnée, de ce fait, dans les institutions françaises d'éducation et de formation, compte tenu de leur état antérieur, par exemple en termes de statut des professeurs et de déroulement de la formation ?

[51] Comme en témoigne l'accord du 14 décembre 2013 sur la réforme de la formation professionnelle, visant à créer, dès janvier 2015, un compte personnel de formation, transposable d'un emploi à l'autre (portabilité des droits).

Mais pour tenter de répondre à ces questions, qui serviront de fil conducteur à notre enquête de terrain, il nous faut au préalable porter notre interrogation sur un autre registre, celui des effets de la politique mise en œuvre depuis une vingtaine d'années en matière d'apprentissage. Quels sont les secteurs et les territoires les plus concernés par son développement ? Quel tissu institutionnel dédié à la formation professionnelle peut-on observer comme relevant de l'apprentissage, et quelle est la dynamique de développement de ce réseau ? Le tissu productif ainsi constitué est-il conforme au postulat d'une mise en adéquation de la relation entre formation et emploi ? Dans quelle mesure la question du chômage des jeunes trouve-t-elle une réponse dans la politique ainsi mise en œuvre ? De manière complémentaire, quel est le résultat de la décentralisation en matière de gestion de l'offre ? Cette autonomie occasionne-t-elle convergence ou divergence entre les régions ?

2. Repères statistiques : la recomposition des effectifs, de 1980 à nos jours

L'élévation des effectifs n'est pas due à la seule dynamique endogène de l'apprentissage. Deux facteurs jouent principalement ici.

D'une part, l'ouverture de l'apprentissage aux niveaux IV et au-delà est consécutive à la création du baccalauréat professionnel en 1985. Ce faisant, l'apprentissage est aspiré par la politique de présentation de « 80 % d'une classe d'âge au bac », déclarée dès 1985 par le ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement, et confirmée par les lois d'orientation sur l'école de 1989 et 2005. De ce fait, la coexistence de la formation professionnelle scolarisée et de l'apprentissage occasionne un effet de vases communicants entre formations équivalentes : le flux croissant d'apprentis, tendanciel de 1987 à 1989 puis soutenu à partir de 1993, correspond pour partie au flux décroissant des entrants en lycées professionnels (Moreau, 2003).

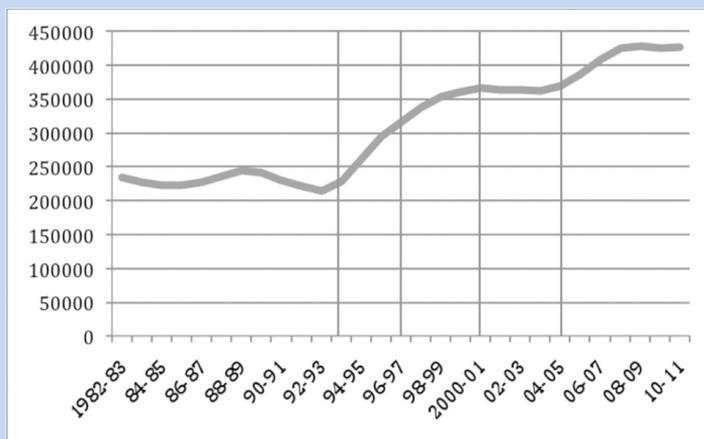
D'autre part, l'augmentation des effectifs est lisible dans les variations du taux d'emploi. Cette lisibilité exprime la dépendance de l'apprentissage à la conjoncture macro-économique. Ce dernier facteur influant massivement sur l'insertion des jeunes entrants sur le marché du travail, toutes formations confondues, nous commencerons dans les pages qui suivent par en analyser les effets, avant de comparer l'évolution des effectifs apprentis à ceux des autres voies de formation professionnelle.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

2.1. Des effectifs apprentis qui suivent le taux d'emploi

L'embauche d'apprentis est dépendante d'une législation favorable. L'épisode du passage du CAP de trois à deux ans, à la fin des années 1960, aura ainsi précipité la baisse des effectifs. Cependant, l'évolution du flux d'entrée en apprentissage est aussi dépendante de la conjoncture économique. Les variations du taux d'emploi peuvent ainsi constituer un indicateur éclairant pour comprendre l'évolution des effectifs apprentis. La comparaison des graphiques 1 et 2 nous permet d'observer cette corrélation.

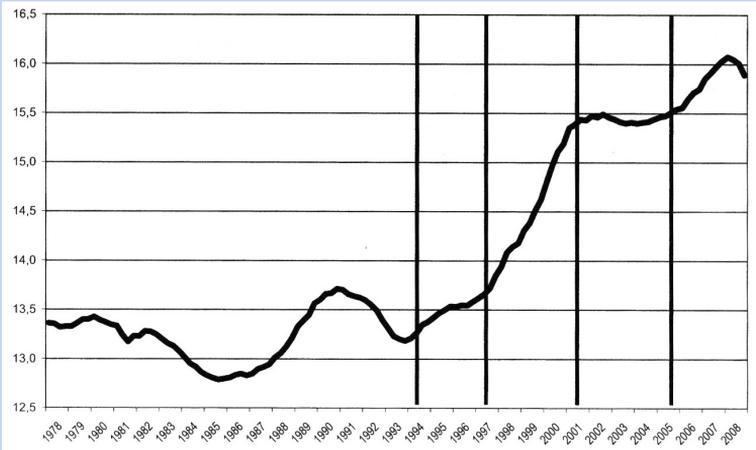
Graphique 1 : Évolution des effectifs apprentis, 1982 – 2011 (en milliers)



Source : Depp, enquête 51.

(voir page suivante le graphique 2 : Trente ans d'emploi dans le secteur privé, 1978 – 2008)

Graphique 2 : Trente ans d'emploi dans le secteur privé, 1978 – 2008 (en millions)



Source : DARES, extrait de *La France du travail*, op. cit., p. 25.

Le lien entre taux d'emploi et effectifs apprentis apparaît nettement à partir du début des années 1980. On constate ainsi une baisse simultanée des deux courbes jusqu'en 1985, puis de 1990 à 93. Ces périodes de baisse sont environnées de la hausse modérée de 1985 à 1990, puis de celle, forte, de 1993 à 2001, au terme de laquelle un palier de 360.000 apprentis est franchi. Cette hausse correspond à la promulgation de la loi quinquennale de 1993, qui augmente les incitations financières et abroge l'agrément du maître d'apprentissage. Deux mesures qui comptent dans l'élévation du nombre d'apprentis, alors qu'augmente simultanément le taux d'emploi global. La variation de ce taux permet ensuite d'expliquer la stagnation des effectifs apprentis entre 2001 et 2004, puis leur nouvelle forte augmentation jusqu'en 2007-2008, atteignant un second palier de 425.000 apprentis, autour duquel le volume des effectifs oscille depuis. La crise actuelle, causant une aggravation du chômage, occasionne dans le même temps un ralentissement de l'embauche d'apprentis.

À comparer ces deux graphiques, nous pouvons toutefois constater des différences d'amplitude entre les deux courbes^[52]. La hausse des effectifs apprentis est beaucoup plus forte que celle de l'emploi global : elle est

[52] Attention à l'illusion d'optique que peut occasionner la comparaison de ces courbes. Contrairement à ce qu'il peut sembler à « l'œil nu », la hausse du nombre d'apprentis est proportionnellement plus forte, sur la période examinée, que celle du nombre d'emplois.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

d'environ 42 % de 1993 à 2001 et de 17 % de 2004 à 2008, contre 15 % et 4 % respectivement pour l'emploi. Ces différences tendent à confirmer le caractère incitatif des subventions à l'embauche d'apprentis.

Ce faisant, la loi de 2005 (de cohésion sociale) fixait un objectif de 500.000 jeunes en apprentissage en 2009. Cependant, le tassement du flux d'entrée, accentué du fait de la crise économique mondiale, a dévoilé le caractère inatteignable de cet objectif et causé sa révision à la baisse. De la même manière, le chiffre de 600.000 apprentis en 2015, fixé en 2011, a été revu chaque année depuis l'avant-projet de loi de réforme de la formation professionnelle, dévoilé en janvier 2014 par le gouvernement socialiste, affichait ainsi l'objectif de 500.000 apprentis à l'horizon 2017.

2.2. L'évolution des effectifs apprentis parmi les autres voies de formation

En 2011, l'ensemble des trois voies de formation professionnelle françaises (lycée professionnel, apprentissage et contrat de professionnalisation) rassemble un peu plus de 1,3 million de jeunes. Le tableau suivant montre leur répartition.

Tableau 4 : Répartition des jeunes Français dans le système de formation professionnelle initiale (2011)

Lycéens professionnels	Contrats d'apprentissage	Contrats de professionnalisation
694.000	421.000	187.000
53,3 %	32,3 %	14,4 %

Source : MEN. Dares, cité par Dayan et Delpech, 2013, p. 3.

Plus de la moitié des effectifs suivant une formation professionnelle initiale est inscrite au lycée, un tiers suit un apprentissage, enfin, un peu moins d'un sur six a signé un contrat de professionnalisation (pour une présentation de ce type de contrat, voir *infra* encadré 2). Depuis trente ans, la tendance des effectifs lycéens professionnels est en baisse, passant de 808.000 en 1980 à 694.000 en 2011 (soit une perte sèche de 113.000 lycéens). Parallèlement, le nombre d'apprentis a pratiquement doublé ces vingt dernières années, tandis que d'autres contrats de formation par alternance ont vu le jour, diplômant (contrat de professionnalisation) ou non (période de professionnalisation). Pourtant les effectifs lycéens demeurent prépondérants, témoignant de l'implantation de la scolarisation de

l'enseignement professionnel en France au cours du XX^e siècle, mais aussi, peut-être, des limites inhérentes au développement de l'apprentissage. Nous allons maintenant interroger cette évolution en comparant les chiffres présentés plus haut.

2.2.1. Apprentis et lycéens

Restreignons la comparaison des effectifs lycéens professionnels aux apprentis passant un diplôme de niveau équivalent (V et IV, soit bac pro et inférieur). En effet, en 1993, les objectifs de l'apprentissage et des lycées professionnels sont déclarés communs par la loi quinquennale. Tandis qu'une *vulgate* répandue dans les médias comme parmi les acteurs de la relation formation-emploi, décrit les lycées professionnels comme des « fabriques de chômeurs », l'ouverture de sections par apprentissage est rendue possible dans ces établissements depuis la loi du 17 juillet 1992^[53]. Ce faisant, le groupe des niveaux V et VI par apprentissage s'est fortement accru ces dernières décennies, ses effectifs passant de 225.000 contrats en 1986 à 313.000 en 2011^[54]. La hausse est considérable (+ 89.000 contrats). Mais comparée au nombre d'élèves en lycée professionnel, la part de l'apprentissage est sensiblement la même que rapportée aux effectifs totaux suivant une formation professionnelle : 31,2 %.

Ce faisant, l'opposition entre les vertus respectives de la formation scolarisée ou en alternance se ravive avec l'opposition de nombreux agents de l'Éducation nationale, touchant notamment aux modalités de formation (perte d'autonomie de l'école) mais aussi au statut des enseignants (tendant à se distinguer de la fonction publique). Dans le prolongement de notre hypothèse de départ, il nous semble que cette opposition renvoie au changement de sens de l'école, mais aussi de la certification, induit par l'apprentissage. Ce changement de sens tient à la dé-sécularisation de l'enseignement, du fait de l'inscription de l'apprenti dans l'emploi et de l'intervention des employeurs dans la définition des contenus de formation. Cette tension apparaîtra clairement au cours des entretiens que nous présenterons plus loin.

Comparons à présent les effectifs lycéens poursuivant un cycle général et technologique aux effectifs de lycées professionnels cumulés aux apprentis de niveaux V et IV (inférieur ou équivalent au bac). Les premiers sont

[53] Complétée par la loi du 16 octobre 1997.

[54] Pendant ce temps, les apprentis du supérieur passent de zéro en 1987 à 111 000 en 2011.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

presqu'un million et demi (1.433.000) en 2011, en regard desquels les jeunes suivant une formation professionnelle de niveau IV sont un million (1.005.000), soit 41 % des effectifs. Enfin, sur l'ensemble des jeunes visant tout au plus une certification de niveau IV, 12,8 % sont des apprentis, soit un jeune sur dix environ⁽⁵⁵⁾. C'est dire la secondarité démographique de l'ensemble « formation professionnelle de niveau IV (et moins) », numériquement inférieure aux formations générales et technologiques ; et plus encore, des apprentis parmi eux.

Par ailleurs, il a été plusieurs fois constaté que l'insertion des apprentis est, à voie de formation comparable, globalement plus rapide que celle des lycéens professionnels (notamment compte tenu de l'autochtonie des apprentis dans l'entreprise). Ce dernier constat ne doit pourtant pas masquer la géographie respective des spécialités privilégiées par la formation scolarisée d'une part, et par l'apprentissage d'autre part. Cette distinction invite à abandonner l'idée d'une concurrence systématique entre l'une et l'autre voies de formation, pour lui substituer l'hypothèse de conventions de formation différenciées selon les contextes socio et géoprofessionnels.

2.2.2. Apprentis et contrats de professionnalisation

Les résultats de l'apprentissage et « contrats de pro » en termes d'insertion sont proches : pas plus que pour l'apprentissage, l'embauche au terme d'un contrat de professionnalisation n'est assurée. De plus, comme pour une forte proportion d'apprentis, les « contrats de pro » sont majoritairement signés par des élèves ou des étudiants qui complètent leur formation initiale. Les formations connaissent une durée équivalente, se déroulant en général à l'extérieur de l'entreprise, au sein d'organismes spécialisés. Enfin, la qualification visée par les « contrats de pro » est le plus souvent un diplôme de l'Éducation nationale ou un titre ministériel homologué.

**(voir page suivante l'encadré 2 :
Le contrat de professionnalisation)**

⁽⁵⁵⁾ Les pré-apprentis sont, quant à eux, au nombre de 7.200. Ils rassemblent les élèves de classe préparatoire à l'apprentissage, classe d'initiation préprofessionnelle par alternance, dispositif d'initiation aux métiers en alternance.

Encadré 2 - Le contrat de professionnalisation

Le contrat de professionnalisation désigne un contrat de formation par alternance, qui s'est substitué aux contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation, suite à l'accord national interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003. Contrat de travail assorti d'une formation en alternance, le contrat de professionnalisation permet d'embaucher un jeune de 16 à 25 ans, un demandeur d'emploi de 26 ans et plus, un bénéficiaire de

minima sociaux ou une personne sortant d'un contrat unique d'insertion (CUI). Il est conclu pour une durée indéterminée (CDI) ou déterminée (CDD) de 6 à 12 mois, voire de 24 mois pour certains bénéficiaires ou selon la qualification préparée. La formation représente 15 à 25 % de la durée du contrat. Les accords de branche dont il relève peuvent fixer des règles particulières. Enfin, son financement est assuré par ces mêmes branches.

Cependant, si l'apprentissage est piloté par les régions et les incitations de l'État, le contrat de professionnalisation relève exclusivement de la responsabilité des partenaires sociaux et de la négociation de branche. De plus, comme l'indiquent Arrighi et Mora (2010), les deux types de contrat font l'objet d'utilisations différentes, dépendant de l'activité et de la taille des entreprises, des métiers préparés et du niveau des jeunes qui y sont candidats. En somme et globalement, « 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 » (Arrighi et Mora, 2010, p. 9). À cette répartition des formations entre apprentissage et « contrats de pro » s'ajoutent les choix et stratégies des partenaires sociaux : ces derniers peuvent ainsi privilégier le financement de « contrat de pro » dans certains secteurs ou branches (*via* les OPCA) à défaut de financement régional des formations par apprentissage.

Le « contrat de pro » renvoie donc aux politiques de branche, puisqu'il permet de financer des formations indépendamment de l'accord des régions. En ce sens, le « contrat de pro » institue une convention professionnelle de formation. Mais son caractère diplômant le maintient dans la sphère de la convention méritocratique de l'Éducation nationale, témoignant de nouveau de la spécificité du contexte institutionnel français par rapport aux États où la formation professionnelle est organisée selon la tradition germanique.

2.2.3. Apprentis et contrats aidés

Dans cette typologie des types de formation et de contrat, il convient de rappeler le rôle que jouent les contrats aidés. En effet, dans le cas de

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

l'apprentissage comme des contrats aidés, il s'agit de contrats à durée déterminée subventionnés. Pour autant, il importe de considérer, premièrement, que les contrats aidés visent des publics ciblés, en fonction de critères de carences scolaires (faible niveau ou absence de certification), sociaux, géographiques, tandis que l'apprentissage est ouvert à tous les candidats. Ensuite, l'apprentissage comporte une part importante de temps passé en centre de formation, aboutissant dans la présentation à un examen certifiant, ce qui n'est pas le cas des contrats aidés. Enfin, la majorité des contrats aidés se déroule dans le secteur public, à l'inverse de l'apprentissage qui y demeure marginal à ce jour. Toutefois, la question d'une concurrence entre contrats aidés et contrats d'apprentissage se pose à certains acteurs de la formation professionnelle ; c'est le cas, par exemple, du contrat d'avenir, pour des raisons de concurrence dans le financement^[56]. Il est probable que le contrat de génération, intervenant sur le terrain du tutorat entre un senior et un junior dans l'entreprise, pose un problème de concurrence similaire.

2.3. L'évolution des effectifs apprentis en fonction du niveau de certification

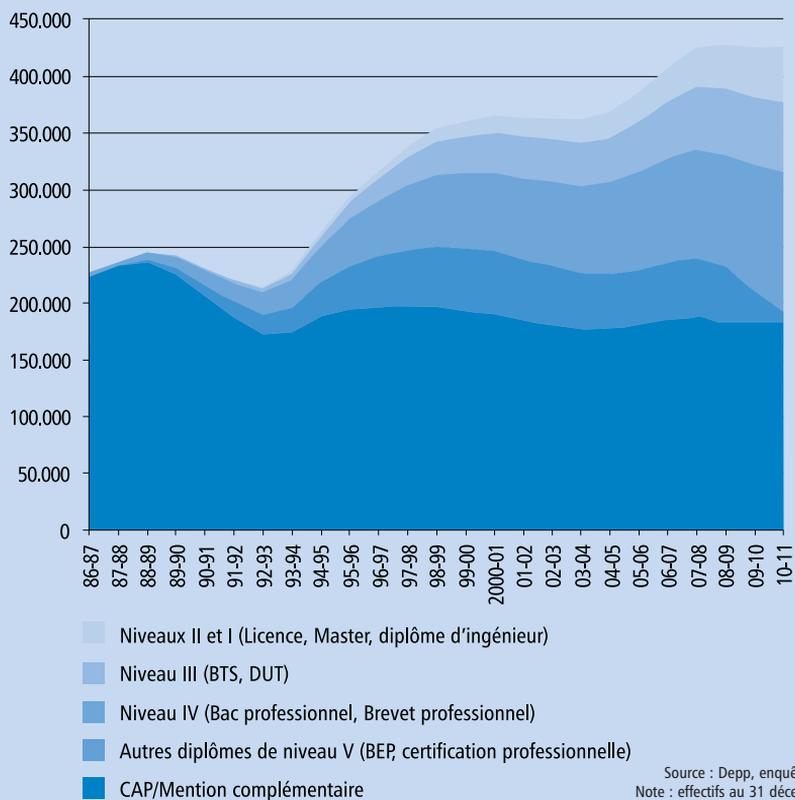
La loi Séguin de 1987 entame le mouvement d'ouverture de l'apprentissage à tous les niveaux de certification^[57]. Le graphique 3 permet d'en mesurer l'impact.

**(voir page suivante le graphique 3 :
Évolution des effectifs apprentis en fonction du diplôme préparé)**

[56] Ainsi, Pierre-Antoine Gailly (vice-président de CCI France en charge de la formation) déclare : "les emplois d'avenir se retrouvent parfois en concurrence directe avec les contrats d'apprentissage, au détriment de ces derniers", *Dépêche AEF* n° 189752, jeudi 7 novembre 2013.

[57] Mentionnons, suite à la loi Séguin, la loi Cresson de 1992, ouvrant l'apprentissage aux diplômes d'ingénieur ; la loi de 2002, dite de modernisation sociale, qui ouvre l'apprentissage à tout type de diplôme ou titre professionnel inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Partie 1

Graphique 3 : Évolution des effectifs apprentis en fonction du diplôme préparé

Ce graphique permet d'observer le spectaculaire recul de la part des CAP par rapport au volume total des effectifs apprentis. L'ouverture à l'ensemble des certifications amoindrit la baisse des effectifs de 1989 à 1992, année qui compte 42.000 de ces nouveaux apprentis. Suit la double hausse en escalier de 1993 et de 2004. En 2010, ce sont 225.000 apprentis, soit plus de la moitié des effectifs totaux (426.000), qui suivent un apprentissage de niveau supérieur au CAP.

La politique des « 80 % d'une classe d'âge au bac » permet d'interpréter la quasi indifférence des effectifs de CAP à l'élévation du nombre d'apprentis depuis vingt ans. Cumulant entre 170 et 200.000 contrats selon les années, les CAP (et mentions complémentaires) réunissent 42 % des effectifs en

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

2011. Ils correspondent à des segments professionnels spécialisés du bâtiment, de l'agroalimentaire, de la cuisine, ou encore de la vente et de la coiffure, qui se maintiennent tels quels, à la marge de la réforme du bac pro.

La part belle des nouveaux apprentissages semble alors revenir au niveau IV, avec deux fortes poussées de 1993 à 2001 et de 2004 à 2009. Les formations courtes (post-bac) de ce niveau (brevets professionnels principalement) sont alors fortement bénéficiaires en nombre de contrats signés. Ces formations incluent des profils diversifiés, comportant aussi bien des bacheliers que de jeunes diplômés du supérieur à la recherche d'un débouché professionnel (et d'un salaire) à brefs délais. Surtout, le nombre de bacheliers professionnels par apprentissage augmente considérablement, dans des proportions qui doivent néanmoins être rapportées :

1. à l'inclusion de nombreux jeunes qui préfèrent l'apprentissage à la formation scolarisée (Moreau, 2003) ; le nombre de jeunes en formation professionnelle scolarisée déclinant sur la période, comme nous l'avons déjà évoqué.

2. à la disparition progressive des BEP, du fait de la réforme du bac pro entamée en 2008, laquelle a suscité l'augmentation du nombre d'apprentis de niveau IV. La crise économique atteignant la France la même année, il convient de remarquer que la progression du nombre d'apprentis de niveau IV ne croît plus que par absorption du BEP.

Finalement, les seuls niveaux qui progressent entre 2008 et 2011 sont ceux de l'enseignement supérieur. Au niveau III, les effectifs croissent de 5,6 % (passant de 58.500 à 62.000 apprentis). Surtout, aux niveaux II et I, les effectifs croissent de 30,6 % (de 34.000 à 49.000 apprentis). Cette augmentation des effectifs du supérieur aboutit, en 2011, à une répartition de même ordre de grandeur entre le niveau IV (123.000) et les niveaux supérieurs (111.000), comme le résume le tableau suivant.

**(voir page suivante le tableau 5 :
Effectifs apprentis en fonction du diplôme préparé)**

Tableau 5 : Effectifs apprentis en fonction du diplôme préparé (2011)

CAP	182.000
BEP	4.300
Mentions complémentaires	5.200
BP et autre niveau IV	56.000
Bac pro	67.000
Diplômes du supérieur dont	111.000
BTS	50.000
Licences	12.000
Diplômes d'ingénieur	12.700
Total	426.000

Champ : France (hors Mayotte).
Source : Depp, enquête 51.

L'ensemble cumulé des formations de niveau V et IV totalise un peu plus de 325.000 apprentis, soit les trois quarts des effectifs (74 %). En ce sens, il est justifié de dire que l'apprentissage est d'abord destiné à accéder aux premiers niveaux de qualification.

Cependant, ce constat se relativise dès lors qu'on adopte un autre point de vue : celui qui consiste à défalquer les CAP (et mentions complémentaires) du total des apprentis. Nous constatons alors que ce sont 58 % des effectifs (239.000 contrats) qui suivent aujourd'hui une formation par apprentissage au-delà du CAP. C'est donc une très large ouverture qu'a inaugurée la réforme Séguin.

Le niveau IV cumule alors 123.000 apprentis, soit 30 % des effectifs. Quant à l'ensemble des diplômes de niveau III et plus, il ne réunit pas moins du quart des effectifs totaux (26 %). Cela représente une hausse de sa part de plus de 10 points en dix ans. Le BTS en constitue la masse principale, puisqu'il rassemble presque la moitié des contrats du supérieur (45 %). Sa part est toutefois en diminution face aux diplômes d'ingénieur et aux Licences. Les premiers réunissent 12.700 apprentis, soit un apprenti sur dix du supérieur, et un apprenti sur vingt cinq rapporté aux effectifs totaux. Les Licences sont à peu près de même poids. Enfin, les apprentis du supérieur restants correspondent aux effectifs cumulés suivant d'autres cursus universitaires^[58].

[58] Principalement diplôme universitaire de technologie (DUT), diplôme d'études universitaires de sciences et techniques (DEUST) et Master.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

Ce poids grandissant des diplômés du supérieur dans l'apprentissage relativise l'identification entre apprentissage et premiers niveaux de qualification. Cela signifie-t-il pour autant que l'apprentissage permette, depuis le CAP ou le bac pro, d'accéder au BTS, voire au diplôme d'ingénieur ? Autrement dit, les filières par apprentissage existent-elles ?

2.4. La composition des principaux groupes de spécialités

L'apprentissage demeure une voie de formation à large dominante masculine. À la rentrée 2010, sur 433.500 apprentis, presque 300.000, soit plus des deux tiers (68,7 %), sont des garçons, pour 135.000 filles (31,3 %) (MEN, 2012, p. 7). Cependant, filles et garçons sont répartis de manière très inégale parmi ces groupes.

Le tableau suivant permet d'observer comment les effectifs apprentis sont distribués en fonction du genre dans les principaux groupes de spécialités^[59]. Le premier nombre indique le poids de chaque groupe par rapport aux effectifs *par genre*. Le nombre entre parenthèses exprime le poids du groupe par rapport aux effectifs *totaux* (filles et garçons cumulés)^[60].

(voir page suivante le tableau 6 : Principaux groupes de spécialités des apprentis de première année, année scolaire 2010-2011)

[59] Le groupe de spécialités est la déclinaison au niveau 100 de la nomenclature des spécialités de formation (NSF).

[60] Il nous a paru nécessaire de rapporter les données par genre (ensemble filles, ensemble garçons) aux effectifs totaux (filles et garçons cumulés), ce qu'exprime le nombre entre parenthèses. Pour ce faire, nous avons adopté le facteur 68,7/100 pour les garçons, 31,3/100 pour les filles, conformément au pourcentage respectif de filles et de garçons en apprentissage en 2010 (MEN, 2012). Les résultats obtenus doivent toutefois être considérés comme des approximations, dans la mesure où ils comparent des données établies à partir des effectifs de première année, dans les cursus de 2 et 3 ans (ceux par genre), à des données rassemblant les apprentis de toute année et de toute formation (effectifs masculins et féminins totaux).

Tableau 6 : Principaux groupes de spécialités des apprentis de première année (année scolaire 2010-2011)

Lecture : Données par genre en pourcentage

Groupes de spécialités	Garçons	Groupe de spécialités	Filles
Agroalimentaire, alimentation, cuisine	17,9 (12,3)	Commerce, vente	23,9 (7,5)
Bâtiments : finitions	9,3 (6,4)	Coiffure, esthétique, autres services aux personnes	21,3 (6,5)
Bâtiments : constructions et couvertures	8,3 (5,7)	Accueil, hôtellerie, tourisme	9,1 (2,8)
Électricité, électronique	6,8 (4,7)	Agroalimentaire, alimentation, cuisine	8,9 (2,8)
Moteurs et mécaniques auto	6,7 (4,6)	Santé	6,8 (2,1)
Commerce, vente	6,0 (4,1)	Comptabilité, gestion	5,8 (1,8)
Travail du bois et de l'ameublement	5,4 (3,7)	Travail social	3,4 (1,0)
Structures métalliques	4,5 (3,1)	Secrétariat, bureautique	2,4 (0,7)
Aménagement paysager	4,1 (2,8)	Productions animales, élevage spécialisé	2,2 (0,7)
Energie, génie climatique	3,8 (2,6)	Finances, banques, assurances	1,8 (0,5)
Accueil, hôtellerie, tourisme	3,1 (2,1)	Autres spécialités de la production	7,3 (2,3)
Autres	24,2 (16,7)	Autres spécialités des services	7,0 (2,2)
Ensemble garçons	100	Ensemble filles	100

Champ : France, y compris Mayotte à partir de 2011, tous types de CFA.
Source : Ministère de l'Éducation nationale, Depp, INSEE.

Indépendamment du genre, les groupes les plus importants sont, premièrement, les métiers de l'agroalimentaire, de l'alimentation et de la cuisine (15,1 %), ensuite, les spécialités du bâtiment (finitions, construction et couvertures réunis, 12,1 %), enfin le commerce et la vente (11,6 %). Ces spécialités regroupent à elles seules plus d'un contrat sur dix, et considérées ensemble, plus d'un apprenti sur trois (39 %). Elles sont aussi des disciplines de prédilection pour le CAP. Il en va de même des spécialités « coiffure, esthétique et autres services aux personnes » et « accueil, hôtellerie, tourisme », qui rassemblent entre 4 et 7 % des effectifs totaux. L'ensemble des six premiers groupes réunit la moitié des effectifs (50,4 %). Étendu aux dix premières spécialités, il atteint deux tiers des effectifs : 66,5 %, en ajoutant l'électricité et l'électronique (4,7 %), les moteurs et mécaniques auto (4,6 %), le travail du bois et de l'ameublement (3,7 %) et les structures métalliques (3,1 %). Sans être réductibles au CAP, ces spécialités incluent une part largement dominante de formations de niveaux V et IV.

Dans le prolongement du diagnostic de Moreau (2006, p. 34), nous pouvons affirmer que les filles sont « cantonnées dans un nombre limité de métiers [...] : coiffure, pharmacie, commerce ». Spécifiquement féminine, la

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

spécialité « coiffure, esthétique, services aux personnes » représente ainsi presque un contrat sur vingt. Plus nombreuses pour se présenter comme candidates aux mêmes emplois, les filles sont par conséquent « sur-sélectionnées à l'entrée en apprentissage » (*ibid.*).

Plusieurs spécialités témoignent d'une mixité plus équilibrée : la spécialité « commerce-vente » rassemble presque deux tiers de filles contre un peu plus d'un tiers de garçons. Plus paritaire encore, le groupe « accueil, hôtellerie, tourisme » rassemble 57 % de filles et 43 % de garçons. En y ajoutant « coiffure-esthétique », ces trois groupes réunissent plus de la moitié des filles suivant un apprentissage (54,3 %), soit un contrat sur dix garçons et filles confondus. Parallèlement, les filles sont réputées plus nombreuses que les garçons dans l'enseignement supérieur (CNFTPLV, 2012)^[61]. Les garçons sont, quant à eux, largement plus nombreux dans les métiers de bouche, et presque hégémoniques dans les spécialités industrielles (bâtiment, électricité, mécanique, etc.).

L'ouverture de l'apprentissage à des niveaux plus élevés et dans de nouveaux métiers n'a pas fait diminuer de manière unilatérale le poids relatif des principales spécialités. Au contraire, depuis une dizaine d'années, les métiers de bouche voient leur poids augmenter parmi les effectifs totaux (de 14,5 à 15,1 % depuis 2000) ; de même pour le groupe « bâtiment : constructions et couvertures » (de 4,9 à 5,7 %). En revanche, les effectifs apprentis dans les finitions du bâtiment et dans les métiers du groupe « accueil, hôtellerie, tourisme » stagnent (respectivement à 6,4 et 4,9 %) ; tandis que la plupart des autres groupes de spécialité dominants voient leur part diminuer (de 13,6 à 11,6 % pour commerce-vente, de 5,8 à 4,7 % pour l'électricité, de 7,2 à 6,7 % pour les moteurs).

2.5. Les filières

L'observation statistique pose la question des filières de formation, entendues comme poursuite d'un apprentissage d'un niveau à l'autre. Il y a dix ans, Gilles Moreau relativisait largement cette possibilité, constatant l'existence d'un « plafond de verre » séparant le CAP et le bac pro de l'apprentissage dans le supérieur : « La notion de filière apprentie et les présentations de l'apprentissage "du CAP au diplôme d'ingénieur" qui laissent envisager un cheminement possible d'ascension sociale par

[61] Pour les pourcentages de 2000, source Depp. cité par Moreau, 2003.

l'apprentissage, sont abusives. » (Moreau, 2003, p. 54). En cause, le fait que le tiers des groupes de spécialités n'avait que des apprentis de niveau III et plus, ou quasiment, tandis qu'un autre tiers, à l'inverse, n'en avait qu'aux niveaux V et IV, voire presque exclusivement au niveau V (finition du bâtiment, agroalimentaire, alimentation et cuisine, structures métalliques et la construction en bâtiment). Seul un gros quart (28 %) des apprentis se voyait « formellement offrir [...] une filière complète » (*ibid.*), par exemple dans certains métiers de la métallurgie, comme nous le verrons au cours de notre étude de terrain.

Ce constat permettait à Moreau d'affirmer qu'en fonction de l'élévation des diplômes, « l'identité des secteurs professionnels dominants se modifie », révélant de ce fait un « ordre implicite » : les formations apprenties de niveau supérieur correspondent davantage à des formations disciplinaires, tandis que les premiers niveaux correspondent à des activités tournées vers la production immédiate. Cette différence exprime, selon Moreau, les « hiérarchies implicites de la société française qui tendent à faire de la culture technique une culture symboliquement dominée » (*ibid.*). Dix ans après cette analyse de Moreau, le CAP et le bac pro demeurent hégémoniques dans les secteurs où dominait déjà le CAP. Cependant, la croissance des formations du supérieur continue de concerner des formations disciplinaires, l'apprentissage s'y constituant en voie normale de fin d'études (notamment comme dernière année).

2.6. Qui adhère à l'apprentissage ?

Qu'est-ce qui pousse une partie des jeunes, âgés de 16 à 24 ans, à choisir l'apprentissage en entreprise, contrairement à la majorité des jeunes gens de leur âge, qui poursuivent leurs études et reportent à plus tard leur confrontation avec le marché du travail ? Rappelons ici l'interprétation que Gilles Moreau donne de cette question. Selon lui, l'apprentissage offre aux jeunes d'origine populaire, qui en composent la masse principale, « un cadre pour quitter le statut très dépendant d'élève – où les satisfactions sont de leur point de vue rares – en atteignant une forme d'autonomie institutionnelle et parentale à laquelle ils n'avaient aucune chance d'accéder en persistant dans le système scolaire » (2007, p. 6). Ce faisant, Moreau distingue trois formes d'adhésion à l'apprentissage (p. 10) :

1. la « pré-socialisation dans les familles indépendantes » (enfants d'artisans, de commerçants, de chefs d'entreprise) ;

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

2. l'« anti-intellectualisme populaire » qui mène à privilégier une formation professionnelle inscrite de plain-pied dans l'activité productive ;
3. la poursuite de « formation en se soustrayant aux impératifs d'une scolarité prolongée et incertaine ». Le statut d'apprenti permet ainsi d'entretenir une forme de « continuité avec le modèle historique de l'autonomie de la jeunesse populaire », tout en se conformant au modèle dominant d'allongement de la durée de la jeunesse.

Cette troisième forme est plus récente que les précédentes, aussi l'auteur l'étaye-t-il en faisant remarquer la volonté, chez de nombreux apprentis, de « prolonger l'apprentissage, en ce qu'il prolonge l'état d'apesanteur juvénile du "lycéen-travailleur" » (p. 13). Cette volonté s'exprime dans le report de l'entrée véritable sur le marché du travail, notamment à travers la poursuite de l'apprentissage à des niveaux supérieurs quand elle est possible – mais aussi à travers la contestation des heures supplémentaires ou du travail de fin de semaine.

Le choix de l'apprentissage comme dernière année d'études supérieures (3^e ou 5^e année principalement) a connu une hausse soutenue depuis dix ans. Avec Hann *et al.* (2005), considérons que « si l'aspect financier est un critère, il n'apparaît pas primordial. [...] Il s'agit plus d'acquérir une expérience professionnelle reconnue et valorisée par de futurs employeurs et pour certains [jeunes], de sortir d'un cadre scolaire que l'accumulation de plusieurs années d'études supérieures fait paraître trop pesant » (p. 17). Autrement dit, la conscience d'un contexte concurrentiel d'accès à l'emploi suscite un usage stratégique de l'apprentissage, de la part de certains étudiants du supérieur.

2.7. L'embauche apprentie

L'observation statistique permet d'identifier les secteurs dans lesquels l'embauche apprentie est fréquente. Ainsi, parmi les entreprises qui recourent à l'apprentissage, « 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 (alimentaire et non alimentaire) et de l'hôtellerie-restauration. Et, dans une moindre mesure, les emplois techniques dans les petites entreprises agricoles et les emplois de service dans les petites entreprises de soins personnels » (Arrighi, Mora, 2010, p. 26). Ces différents cas correspondent à des secteurs traditionnels de

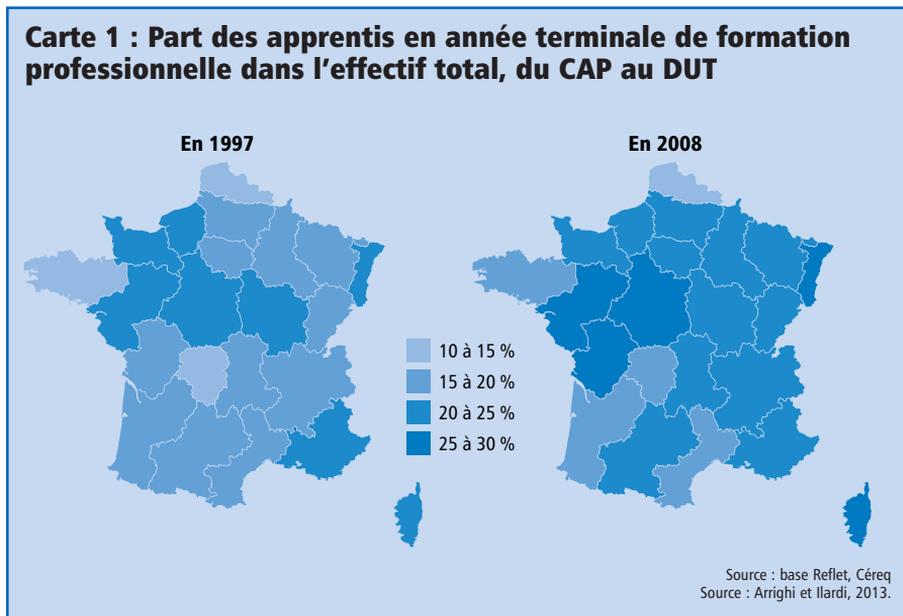
Partie 1

l'apprentissage, dans des entreprises de taille réduite (souvent moins de 11 salariés), « où le travail est organisé en tenant compte du recours permanent à une main-d'œuvre en formation » (*ibid.*). Mais l'embauche d'apprentis concerne aussi de grandes entreprises de l'industrie et du tertiaire (plus de 250 salariés), ce qui s'explique sans doute par une double détermination économique : d'une part, du fait de l'importance de leur contribution (*via* la taxe d'apprentissage et la CDA, *supra*) aux formations qui regardent leurs propres critères de certification à l'embauche ; d'autre part, du fait de leur obligation d'embauche d'apprentis (CSA, *supra*). Un groupe d'entreprises intermédiaires (de 11 à 250 salariés) a globalement moins recours aux apprentis, ce constat faisant suggérer par Arrighi et Mora (2010) qu'une comparaison entre usage de l'apprentissage (ou plus généralement de l'alternance), des stages et des contrats à durée déterminée (CDD) mériterait d'être effectuée pour ce groupe.

Rassemblant encore un nombre relativement réduit d'apprentis, le secteur public a pourtant vu leur proportion fortement augmenter depuis dix ans : 2.600 jeunes entraient dans le dispositif en 2003, contre 9.200 en 2011 (Sanchez, 2012). Cette croissance reste soutenue d'une année sur l'autre, puisque le flux d'entrée en 2011 a augmenté de 10 % par rapport à 2010. Totalisant près de 70 % des entrées, les collectivités territoriales sont les principales utilisatrices de ce type de contrat. Les jeunes sans diplôme y sont plus nombreux que dans les autres administrations et établissements publics : près de 30 % des apprentis recrutés par les collectivités territoriales sont de niveau VI ou Vbis, contre 24 % pour l'ensemble des nouveaux apprentis du secteur public. Cette proportion est cependant moins importante que celle observée dans le secteur privé, où 34 % des apprentis recrutés en 2011 sont de niveau VI ou Vbis. Indiquons enfin qu'en 2011, 40 % des nouveaux contrats du secteur public forment aux métiers de la production (dont 22 % dans les spécialités liées aux domaines de la forêt, des espaces verts, de l'agriculture et de la pêche) tandis que 33 % préparent aux métiers de la santé, du travail social et autres services aux personnes.

2.8. La répartition géographique des apprentis

En 1997, c'est-à-dire au milieu de la montée des effectifs entamée en 1993, la carte de l'implantation de l'apprentissage (du CAP au DUT) se caractérise par de fortes disparités régionales (Carte 1). Celle-ci juxtapose un centre ouest fort, entouré de régions où le tissu apprenti est moins dense, à l'exception des extrémités représentées par l'Alsace, la Provence-Alpes-Côte-d'Azur (PACA) et la Corse. Cette disparité s'expliquait principalement du fait de bassins d'embauche distincts, d'implantation souvent ancienne.



Les politiques locales, tant régionales que consulaires, ont-elles mis fin à cette disparité ? L'examen de l'implantation de l'apprentissage en 2008 montre que si l'implantation a globalement progressé à l'échelle nationale, les disparités régionales se sont maintenues. Une étude récente du Céreq explique ces disparités en considérant quatre principaux facteurs : l'histoire du système éducatif régional, les contextes socio-économiques régionaux, la hiérarchie des priorités politiques et les modes de gouvernance de l'action publique (Maillard et Romani, 2014). Dans les régions d'implantation dense, les effectifs apprentis dépassent à présent les 25 %. Il s'agit de trois régions de l'Ouest : les Pays de la Loire, le Poitou-Charentes et le Centre. En vis-à-vis,

une vaste moitié Est, allant de la Picardie à la région PACA, se caractérise par une implantation globalement renforcée, passant le cap des 20 % d'apprentis. Aux confins de cette zone, l'Alsace et la Corse ont des taux d'implantation parmi les plus forts, tandis qu'au sud et au sud ouest, les régions Auvergne et Midi-Pyrénées ont connu aussi un accroissement notable, comparativement à l'Aquitaine et au Languedoc-Roussillon. Dans les autres régions Ouest, les résultats sont plus contrastés : si l'apprentissage augmente en Bretagne et dans le Limousin, ces régions n'atteignent pas les taux courants des régions alentour, tandis que le nombre d'apprentis stagne en Normandie.

2.9. Conclusion

À l'examen des données statistiques récentes, l'idée selon laquelle l'apprentissage serait, par prédilection, une voie d'insertion professionnelle par l'accès aux premiers niveaux de certification sur le lieu de travail, s'avère très partielle. D'abord, la variation relativement limitée du nombre de CAP d'année en année exprime à la fois la stabilité de qualifications professionnelles pour de nombreuses professions recourant à l'apprentissage, au sein de nombreuses petites entreprises, mais aussi la stabilité de la demande pour ces segments.

Ensuite, la hausse importante de bacheliers professionnels par apprentissage contribue bien à l'augmentation du nombre de contrats, mais dont une partie ne fait que se substituer aux filières équivalentes en lycées professionnels. Cette hausse des bacheliers par apprentissage porte avec elle une concurrence entre formations (lorsqu'elles sont équivalentes), sans mettre en question les causes du chômage, lorsque celles-ci ne sont pas liées au niveau d'employabilité des jeunes (mais notamment aux contraintes pesant sur l'investissement des entreprises). Enfin, la hausse continue du nombre d'apprentis dans l'enseignement supérieur pose question : venant gonfler les effectifs totaux, on peut douter, pourtant, qu'elle témoigne d'un renforcement de l'employabilité du public éducatif concerné, dès lors qu'il s'agit du mieux doté en certification, et de manière corollaire, du public le mieux équipé dans la compétition pour l'emploi, compte tenu du poids du diplôme dans l'accès à l'embauche. De ce point de vue, le sens à prêter à l'augmentation des effectifs suggère une autre interprétation, celle du changement de convention de formation, la norme méritocratique dominante en France tendant à inclure les caractères d'une convention marchande, selon laquelle, plutôt qu'un diplôme d'État, homologué selon des normes académiques et un niveau d'étude,



L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

chaque jeune fait valoir des compétences professionnelles, réunies dans un portefeuille de savoirs opérationnels. Ce changement de convention fait du centre de formation un prestataire de service, qui ne se substitue pas seulement au lycée professionnel (comme l'indiquait le tableau 1) mais à toute structure de formation (lycée technologique, université, grande école, etc.).

Ce faisant, si le développement de l'apprentissage est bien dépendant du taux d'emploi, comme tendent à le montrer les données présentées, il n'y a aucune raison de penser qu'il puisse contrevenir à un chômage endémique, dont les causes sont largement externes à l'adéquation de la formation aux emplois (la crise économique mondiale, cause de récession dans l'Union européenne, en étant l'expression emblématique). La création récente des contrats d'avenir et de génération pourrait corroborer ce constat : en visant à lutter simultanément contre le chômage des jeunes et des seniors, ces contrats ne s'inscrivent-ils pas dans des espaces de déqualification manqués par l'apprentissage tel qu'il s'est développé ces dernières années (aussi bien que par la formation professionnelle continue) ?

Aussi, l'apprentissage ne peut être assimilé trop rapidement à un instrument d'extinction du chômage des jeunes^[62]. Bien davantage, il semble constituer une pierre angulaire de l'institutionnalisation d'une convention de formation à mi-chemin entre convention professionnelle et convention marchande. La question posée par l'apprentissage dépend dès lors de l'objectif que se donnent les instances de pilotage. Si elles visent le plein-emploi, censé être atteint par l'adéquation entre formation et emploi, se pose alors, en toute logique, la question préalable de l'orientation des jeunes (et des moins jeunes), et celle ultérieure de la réversibilité de la relation formation-emploi en emploi-formation. Mais compte tenu des données étudiées jusqu'à présent, les limites, tant économiques qu'institutionnelles et sociales, de la politique d'apprentissage mise en œuvre depuis vingt ans, interrogent la capacité des pouvoirs publics à surmonter l'épreuve du chômage à l'horizon d'une large part du public éducatif.

[62] À titre indicatif, rappelons que la promotion de l'apprentissage comme outil d'insertion professionnelle est intimement liée à la constitution d'un chômage de masse dans le courant des années 1970. Tenter d'appliquer cette conception de l'apprentissage à des périodes antérieures est donc anachronique. En effet, un usage rétrospectif de la notion d'insertion masquerait le fait que, durant la première moitié du XX^e siècle, si les jeunes suivant un apprentissage n'accèdent qu'à un premier niveau de formation ouvrière, ils se distinguent nettement de l'immense majorité des jeunes ouvriers et employés, dépourvus de toute formation (autre que les cours élémentaires), sans pour autant être au chômage. En tout état de cause, l'insertion des jeunes par l'apprentissage ne faisait pas encore enjeu.



3. Le point de vue des acteurs : l'apprentissage a-t-il changé de sens ?

L'étude des données permet une appréhension d'échelle nationale du phénomène de l'apprentissage. Nous allons maintenant l'envisager sous un angle micro-social. Compte tenu de l'évolution de l'apprentissage au cours du XX^e siècle, nous avons choisi de revenir sur le cas d'un secteur qui en a traversé les différents âges, la métallurgie. Selon le point de vue adopté, cette branche revêt un caractère d'exception ou de modèle dans le système éducatif français. Durant la dernière décennie, la formation et le recrutement d'alternants y a en effet trouvé un terrain privilégié d'expérimentation. De ce point de vue, l'évolution, tant pédagogique que commerciale, d'un centre privé de formation, situé en région parisienne, permet de saisir ce que l'évolution récente de l'apprentissage implique d'innovations par rapport à ces précédents historiques. La métallurgie s'avère ainsi un secteur partagé entre une convention méritocratique de formation (par les lycées professionnels et les écoles d'ingénieurs notamment) et une convention professionnelle, dont le recours à l'apprentissage est emblématique. Suivant notre hypothèse, il s'agira de déterminer si une adaptation à des critères marchands y est décelable, voire manifeste, et dans quelle mesure une telle évolution s'agence avec les usages antérieurs de la branche. Sur la base des entretiens menés avec une pluralité d'acteurs du centre de formation d'apprentis étudié, nous pourrions saisir l'expérience apprenie dans une perspective d'une part historique, par la comparaison entre différentes phases de la formation ouvrière dans la métallurgie ; et d'autre part sociologique, en fonction de l'impulsion globale, donnée au niveau national (et communautaire), en faveur de l'apprentissage, dans la plupart des spécialités et niveaux de formation. C'est à partir de ce dernier aspect que nous essaierons d'opérer une mise en regard des évolutions de l'apprentissage dans la métallurgie, par rapport aux évolutions dans d'autres secteurs, d'autres niveaux, d'autres régions. À partir d'entretiens menés avec des acteurs de la formation, issus de secteurs aussi différents que les services à la personne ou le design textile, nous tenterons donc de dégager la portée de la rénovation de l'apprentissage, dans des situations différenciées pour les apprentis aussi bien que les entreprises.

3.1. L'évolution des conventions de formation : le cas de la métallurgie

La métallurgie contemporaine se caractérise, du point de vue de la formation, par une situation paradoxale. D'un côté, une politique de branche cohérente a su mettre en œuvre une structure de formation performante, du CAP au diplôme d'ingénieur. D'un autre côté, le nombre d'entreprises, partant d'employés de tout niveau de qualification, ne cesse d'y décroître depuis une trentaine d'années (BIPE, 2012)^[63]. De manière corollaire, les acteurs de la métallurgie déclarent volontiers que la branche souffre actuellement d'une dépréciation symbolique forte, s'exprimant à travers la difficulté à recruter une main d'œuvre candidate à la formation.

Malgré le recul continu de son poids dans la croissance économique française depuis les années 1970, la branche de la métallurgie a pourtant connu, comme la plupart des autres branches, une hausse continue du niveau moyen de qualification de ses emplois, traduisant à la fois la tendance à l'instauration du bac comme niveau attendu de formation initiale, mais aussi une évolution du métier ouvrier vers des techniques gagnant en complexité. Cette évolution du niveau de qualification est lisible à travers la répartition des effectifs apprentis : sur 27.000 apprentis en 2011, 10.000 sont inscrits en bac pro, 7 à 8.000 en BTS, 5.000 en diplôme d'ingénieur (d'après un responsable syndical de la branche, *infra*). En recul manifeste par rapport à son hégémonie des années 60 et 70, le CAP n'accueille plus que 5.000 apprentis environ en 2011, confirmant ainsi sa progressive marginalisation.

La question devient alors de comprendre la politique de la branche en matière d'apprentissage, à travers la rencontre de plusieurs acteurs représentatifs. Mais pour construire une perspective issue de leurs témoignages, nous allons d'abord revenir brièvement sur les pratiques d'apprentissage dans la métallurgie.

3.1.1. Diversification des qualifications et formation ouvrière : l'épisode de la loi Astier

Au début du XX^e siècle, les industries métallurgiques et mécaniques qui tirent l'expansion industrielle (chemins de fer, constructions navales, armement), furent aussi pionnières dans l'instauration de l'apprentissage en

[63] Une décroissance des effectifs en valeur absolue (restructurations, délocalisations) et en valeur relative (certaines activités de service autrefois intégrées à l'entreprise, étant passées à la sous-traitance), a fait diminuer l'emploi dans l'industrie, en faisant augmenter celui du secteur tertiaire.

France, en concourant directement à l'élaboration de la loi Astier de 1919. Celle-ci vise à faire accéder tous les jeunes ouvriers et employés de l'industrie et du commerce à un premier niveau de formation professionnelle, certifié par l'obtention d'un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Aussi la question se pose-t-elle du lien entre essor industriel et développement de l'apprentissage, au prisme de l'histoire de ces industries.

Remarquons d'abord que les industries métallurgiques et mécaniques connaissent au début du XX^e siècle une forte diversification des métiers, devenant souvent plus complexes, à mesure de l'évolution des techniques de production (machines-outils), des produits et de l'organisation de la production. Au lendemain de la loi Astier, l'année 1920 est emblématique de cette dynamique, les bouleversements « concern[ant] tous les niveaux de l'entreprise » (Guillon, 1979, cité par Pelpel et Troger, 1993, p. 67). En amont, les industries du métal et de la mécanique se sont investies dans le soutien d'une loi qui leur permet de former leur main-d'œuvre. Ce faisant, la formation alternée, destinée à la masse des ouvriers, s'ajoute à la formation technique scolarisée, destinée aux techniciens et ingénieurs^[64]. Il importe ici de relever la congruence entre complexification des métiers et essor des cours professionnels, dont la promotion aboutit dans une stricte séparation des jeunes à former selon deux voies distinctes, selon le degré de technicité recherché.

A contrario, le développement de l'apprentissage se heurte à la conjugaison de résistances constituées : premièrement, par le refus des industries du textile à former une main d'œuvre qui deviendrait moins docile dès lors que plus éduquée ; par l'indifférence du bâtiment, moins en manque d'ouvriers formés, tout en puisant dans une main d'œuvre étrangère bon marché ; enfin, par les réticences des artisans des chambres de métiers, traditionnellement rétifs aux cours professionnels (Pelpel et Troger, 1993, p. 71). Les industries métallurgiques sont ainsi les seules à appliquer la loi Walter Paulin, imposant le recrutement d'apprentis (selon un quota de 9 % des effectifs), les autres secteurs industriels préférant payer une amende correspondant à l'entorse à la loi. Quant aux ouvriers eux-mêmes, ils sont rarement favorables aux « boîtes à jaunes », que représentent à leurs yeux les écoles ouvrières. Plus largement, l'apprentissage devait offrir une

[64] Ainsi, en 1913, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) présente, devant le Sénat, un projet d'enseignement alliant école spéciale destinée aux ouvriers des niveaux supérieurs de qualification et cours professionnels complémentaires à l'apprentissage en atelier pour le reste des ouvriers qualifiés (Pelpel et Troger, 1993, p. 58).

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

formation à l'ensemble des jeunes de moins de dix-huit ans, employés dans le commerce et l'industrie. En 1939, sur le million et demi d'entre eux, seuls 12 % (184.135) en bénéficient (Pelpel et Troger, 1993, pp. 70-72), dont une frange seulement accédera effectivement au diplôme. Parallèlement, un nombre encore inférieur de jeunes gens suit une formation professionnelle de haut niveau en école (120.000, dont 93.000 en école publique).

3.1.2. Choix institutionnels et convention de formation : le cas de la France d'après guerre

Il est clair que l'apprentissage change de sens dans le contexte d'une scolarisation élargie de la jeunesse. Du point de vue de la formation initiale des jeunes, cet élargissement de la scolarisation connaît deux moments principaux.

Le premier correspond à la période de l'après Deuxième guerre mondiale, durant laquelle la convergence entre forces patronales et ouvrières dans l'objectif commun de reconstruction soutient le développement d'établissements *colaires* de formation technique. En matière de formation de la main d'œuvre, cette convergence s'inscrit dans le prolongement de la politique qu'avait menée le gouvernement de Vichy. En 1945, l'ouverture des Écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) institue la formation d'un corps national de formateurs pour l'enseignement professionnel. Selon Moreau, cet encadrement éducatif unifié symbolise la reconnaissance nationale de la formation scolarisée des ouvriers et employés, ainsi que sa portée humaniste : « former l'homme, le travailleur et le citoyen » (suivant la formule usitée touchant à la triple mission de l'école et citée par Moreau, 2004). Puis en 1947, les centres professionnels vichyssois deviennent des « centres d'apprentissage » (scolarisés, comme leur nom ne l'indique pas), construits autour du CAP. Lié à une qualification reconnue, fortement valorisé dans le contexte du développement industriel d'après-guerre, ce diplôme devient emblématique de la qualification ouvrière. Dans le cadre de l'institution des grilles de classification Parodi, le lien entre certification et qualification devient net. Les jeunes en formation sont alors « souvent sélectionnés à l'entrée, sensibles à la condition salariale grâce à des enseignants d'atelier majoritairement issus de la classe ouvrière. [Ils accèdent] à l'aristocratie des ouvriers et des employés qualifiés, portés par ce qu'il convient d'appeler une éducation professionnelle » (Moreau, 2004).

Mais ce même contexte est celui de l'homogénéisation institutionnelle croissante de la structure scolaire, laquelle permet l'élévation générale du niveau moyen de certification, des années 70 à nos jours. Cette élévation

Partie 1

moyenne est caractéristique d'une nouvelle séquence historique dans la formation initiale de la jeunesse. Or, c'est précisément à partir de ce contexte d'hégémonie scolaire que le retour de l'apprentissage va prendre place. Dans un premier temps, en effet, la généralisation de l'accès au collège et l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, à partir de 1959 (décret Berthouin) sont solidaires de l'intégration, la même année, de la filière technique dans des collèges d'enseignement technique (CET). Puis, la création du collège unique en 1975 déplace la formation des ouvriers et employés dans les lycées d'enseignement professionnel (LEP), enfin dans les lycées professionnels (LP) à partir de 1985. Cette évolution aboutit dans la constitution d'un vaste ensemble scolaire, dirigé par l'Éducation nationale, juxtaposant deux grands réseaux, primaire et secondaire, collège et lycée. Une structure uniforme de la hiérarchie des diplômes est instaurée, dans laquelle se différencient les filières générale, technologique et professionnelle. La formation des ouvriers et employés français aboutit donc à l'opposé de l'orientation précoce, dès 12 ans, pratiquée en Allemagne ou en Suisse entre apprentissage et filière scolaire. Dans ces conditions, la formation par apprentissage confine à la disparition : « À la fin des années 1960, il ne reste alors de l'apprentissage qu'un appareil hétéroclite de cours du soir plus ou moins marginalisés qui délivrent des titres peu reconnus hors des niches géoprofessionnelles où ils sont délivrés » (Arrighi et Brochier, 2009, p. 9). Demeurent certaines écoles rattachées aux Chambres de commerce et d'industrie, et quelques réseaux d'établissements de branche.

Cependant, nous avons vu comment les lois Delors de 1971 mettent en œuvre la refondation de l'apprentissage en France. Le contexte social, économique, institutionnel du début des années 1970 n'a alors que peu à voir avec celui de la loi Astier. À l'époque, la majorité des jeunes ne suit aucune formation professionnelle. C'est l'inverse à présent, la majeure partie des jeunes accédant au moins au bac (toutes filières confondues). Ce fait invite à considérer, avec Eric Verdier, la convention méritocratique de formation comme largement dominante en France (Verdier, 2001). Cependant, l'analyse des données récentes touchant à l'apprentissage nous a montré que son développement ne menait que secondairement à faire accéder les jeunes peu dotés en diplômes aux premiers niveaux de qualification. Compte tenu de l'essor manifeste de l'apprentissage en France ces vingt dernières années, ce constat nous porte alors à éprouver une hypothèse d'un autre ordre, avancée en introduction, selon laquelle l'apprentissage vient mettre en question la

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

convention méritocratique de formation, en favorisant des normes professionnelles et/ou marchandes.

3.2. L'initiation à la chaudronnerie : entre l'acquisition d'un diplôme et la formation à un métier

La visite d'un centre de formation d'apprentis dépendant de la branche des industries métallurgiques nous a permis d'aborder l'expérience de l'apprentissage selon plusieurs points de vue. Celui de l'apprenti d'abord, Julien Carbon, en deuxième année de baccalauréat professionnel en chaudronnerie ; celui d'Alban Perret, ensuite, le formateur en CFA, complété par Richard Leroy, responsable du centre, sur la partie professionnelle de la formation.

L'introduction familiale

Aujourd'hui en deuxième année de baccalauréat professionnel, le goût de Julien pour la chaudronnerie s'est confirmé. Deux ans auparavant, il a fait l'expérience d'une rupture de contrat, alors qu'il avait entamé, depuis six mois, un apprentissage dans l'électrotechnique. Cet abandon, il l'attribue à des causes environnementales (« *mauvaise ambiance* », « *on s'entendait pas* ») avant de concéder son peu d'attrait pour cette activité : « *C'est peut-être aussi que ça me plaisait pas en fait, j'y mettais pas du mien, et donc en gros, ça marchait pas* ». Après « *six mois de vacances* », il se remet à « *chercher une alternance* », aboutissant au CFA dans lequel nous le rencontrons. C'est par l'intermédiaire de son père, ouvrier qualifié dans la métallurgie (d'abord tourneur-fraiseur, puis soudeur), ainsi que de son frère, de deux ans son aîné, qui a suivi la voie de ce même CFA, qu'il a trouvé à se réorienter. Son père intervient de nouveau pour faciliter son embauche, puisque c'est l'entreprise dans laquelle lui-même travaille qui recrute Julien. Basée à Argenteuil, cette entreprise se consacre à « *tout ce qui est détente de gaz post-réseau* ».

La conscience de l'initiation

Julien est encadré par deux aînés : Alban Perret, son formateur au CFA, et le chef d'atelier en entreprise qui fait office de tuteur. Le père de Julien n'est cependant pas en reste, puisque sa présence a facilité la socialisation de son fils dans le collectif de travail : « *Au niveau de l'ambiance, comme je suis avec mon père... il connaît du monde, c'est plus facile de s'adapter en fait* ».

Partie 1

La médiation paternelle facilite aussi l'accès au tuteur (chef d'atelier). Il arrive aussi que le père se substitue à ce dernier, dans une complémentarité que Julien reconnaît comme bénéfique : « *Quand je sais pas, je vais lui demander tout de suite à lui [son père]. Comme il est dans le métier depuis longtemps... Moi je trouve que c'est vraiment un avantage. Après, pour d'autres, ce sera pas le cas.* » Le père de Julien assure donc aussi une fonction de formation au sein de l'entreprise.

Le tuteur est pourtant bien présent pour pallier les tâtonnements de l'entrée en apprentissage : « *Au début le tuteur était là pour m'expliquer vraiment, manier les outils, parce que chaque outil a son utilisation, et au début on le sait pas, on utilise n'importe quoi pour faire n'importe quoi.* » Le rôle du tuteur s'inscrit alors dans un parcours progressif d'autonomisation, qui se traduit non seulement par une progression dans le savoir-faire, mais aussi par l'intégration des contraintes de travail, et notamment de la contrainte de temps :

« *Après, on commence à être autonome, savoir comment travailler, la logique, savoir par quoi commencer, par quoi finir, pour le gain de temps au travail, finir au plus vite. Tout ça, ça s'acquiert au fur et à mesure, donc c'est intéressant...* »

L'autonomie est acquise dans une conscience du temps et du progrès, ce qui se traduit par une transformation du regard de Julien sur sa propre activité (« *Enfin pour moi, je vois mon évolution* »). À terme, le tuteur n'a plus qu'à lui « *apporter [son] boulot* », tandis que Julien reconnaît son rôle formateur (« *Donc c'est vraiment pas mal d'avoir un tuteur* »).

En ce sens, les premiers mois d'apprentissage, ceux durant lesquels lui est confié le travail le plus fastidieux, sont néanmoins ressentis comme positifs. Répondant à la question de savoir s'il ne se voyait proposer de faire que le « *sale boulot* », il répond :

– « *Au début oui, on a un peu l'impression de ça, parce que j'ai quand même fait six mois à monter des postes un peu légo, vraiment basiques, donc on se dit... J'en ai parlé avec mon père : je dis, "file moi autre chose, parce que... sinon, je vais arrêter..."*

– *À ce point là ?*

– *Ah ouais, c'était vraiment répétitif en fait, et moi j'aime vraiment faire des trucs qui changent. [...] Et les petits postes que je faisais au début, j'en ai fait six mois et c'est toujours pareil... serrer des boulons, les envoyer, puis... donc on a envie d'arrêter et puis on pense vraiment que c'est du sale boulot. Et au final non, ça nous apprend vraiment l'évolution... il faut vraiment savoir, parce que si, par exemple, on serre pas les brides à un étoile, ça peut*

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

faire des fuites de gaz, c'est vraiment important pour la suite... s'il fuit de partout... Et donc vraiment ça nous apprend. Donc nous en tant qu'apprenti, on est jeune, on a l'impression qu'ils nous filent le sale boulot, mais en fait pas du tout. » Le « sale boulot » est finalement le passage nécessaire pour connaître toutes les étapes du processus de production, et constitue une ouverture sur la diversité des postes.

Cette conscience de l'initiation dans l'entreprise se prolonge dans le CFA, vis-à-vis de l'habileté du formateur : « *On avait une pièce, un cône droit, on a mis quatre heures à le faire, alors que quand on voit monsieur Perret faire, il le fait en dix minutes.* » Son réalisme initiatique justifie alors, aux yeux de Julien, son statut d'apprenti :

« *Donc c'est pour ça que les années d'expérience font aussi que, moi, je peux pas me prétendre encore être un ouvrier vraiment... qualifié, vraiment être un bon ouvrier, dans le métier quoi. Je pourrai pas me prétendre ça, avant quelques années encore.* »

Le goût du progrès dans l'exercice ouvrier mobilise donc Julien, ce qu'il exprime à travers le souhait d'une évolution de poste en poste, pour « *essayer de nouvelles choses* ». Ainsi des « *postes de vis* » : « *C'est jamais les mêmes [...] et donc ça change beaucoup. On a même de la soudure, on fait même de la peinture pour l'isolation des postes, enfin, du perçage. C'est vraiment vaste* ». Dans le droit fil de cette évolution, Julien conçoit de poursuivre son apprentissage après le bac pro : « *Ce qui serait bien ce serait de me faire embaucher en BTS dans cette boîte* ». En plus du souhait d'évoluer, cette projection s'appuie notamment sur une conscience de la fonction sociale du diplôme, comme gage de savoir-faire et critère de sélection pour les employeurs : « *Dès qu'on rentre et qu'on dit, on a un bac chaudronnerie, ils nous font plus confiance dès le départ en fait.* » Pour autant, Julien sait que cette poursuite en BTS est tributaire à la fois de ses propres qualités, mais aussi des capacités d'accueil de son entreprise actuelle : « *je sais pas s'ils ont les caractéristiques pour prendre en BTS en fait. Parce que le BTS, c'est spécifique.* » Toutefois, ses projections se poursuivent sur un plan professionnel (pluralité de débouchés, mobilité ascendante), voire plus général : une vie de famille en France, ou une expatriation bien rémunérée sur des sites à l'étranger (Sibérie). Ces projections s'appuient sur l'idée, avérée par ailleurs, d'une forte demande de chaudronniers qualifiés sur le marché du travail.

Au demeurant, son réalisme justifie, aux yeux de Julien, son salaire moindre par rapport aux autres ouvriers. Il souligne cependant la

reconnaissance sociale de son statut de travailleur, inhérente à ce salaire – en plus de l'avantage manifeste qu'il apporte par rapport à la formation scolaire (non payée).

Apprendre un métier et chercher un diplôme

L'expérience de Julien trouve une caution dans le discours d'Alban, son formateur au CFA. Alban est un « *ancien alternant* »^[65], qui a ensuite exercé plusieurs années, avant d'être sollicité pour devenir formateur en CFA « *il y a onze ans* ». Depuis qu'il officie, Alban n'a pas constaté de changement de profil des apprentis qu'il forme, contrairement au fonctionnement du centre, qui, lui, s'est modifié : « *Je pense que les jeunes en dix ans, ils ont pas changé. Nous on a changé, dans notre organisation, dans notre façon de faire, dans les moyens.* » Nous reviendrons plus loin sur ce dernier point. Cependant, l'expérience alternante, aussi bien que professionnelle d'Alban, ainsi que ses années d'exercice en tant que formateur, expliquent largement la conscience qu'il a des enjeux qui s'imposent aux apprentis.

« *L'apprentissage, c'est une équipe pédago, un tuteur, un apprenti. S'il y en a un des trois qui joue pas le jeu, ça plante* » : tel est le cadre de la formation. L'apprentissage du métier ne constitue cependant qu'un aspect de l'expérience apprenante, les jeunes se présentant au CFA venant aussi « *chercher un diplôme* ». Cette double exigence, métier et diplôme, structure l'alternance dans son rythme, entre entreprise et école, et le cadre de la formation : l'Éducation nationale définit les épreuves de l'examen, qui s'imposent donc, de manière tacite, à l'exercice en entreprise (non sans décalages, comme nous le verrons), et détermine un volume d'heures d'enseignement équivalent au temps passé par les lycéens professionnels dans leur établissement. Cependant, l'objectif du diplôme peut être perçu, aux yeux des encadrants comme à ceux des apprentis, comme une obligation administrative, dont les critères ont finalement peu de rapport avec l'exercice productif d'une entreprise donnée. Selon Alban, cette perception s'accroît d'ailleurs chez les apprentis les plus âgés, souvent déjà titulaires d'un diplôme. Un point de vue que les professionnels du centre ne sont pas loin de partager. Mais comme condition d'accès à l'emploi, Alban atteste que le diplôme reste un objectif pédagogique : « *Nous on dit il faut la compétence, mais le diplôme reste quand même important* ». Et de conclure

[65] Alban a effectué sept ans d'alternance, à partir du CAP, incluant l'obtention de mentions complémentaires.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

par une question, sans avoir besoin de préciser la réponse : « *L'entreprise elle se repère d'abord par rapport à quoi ?* »

La recherche d'une pédagogie adaptée

La formation suivie au centre comporte le même volume d'heures de cours qu'en formation initiale scolarisée⁽⁶⁶⁾. La partie professionnelle de ces cours correspond à des pratiques d'entreprise variées. Cette diversité interne au référentiel d'examen, Richard Leroy, responsable du centre, la rattache à l'« *ambition du diplôme* ». Cependant, chaque CFA est libre en matière de pédagogie. Alban nous décrit ainsi l'enjeu de la formation pour la partie dont il est directement responsable : le but est de « *responsabiliser* » les apprentis et de les « *intéresser* » par le biais d'une « *pédagogie par projets* », au sein d'un univers professionnel « *très vaste* », qui suppose de « *solides compétences pro* ».

Les projets peuvent émaner de plusieurs instances : du formateur lui-même, pour la fabrication d'une pièce de métal, mais aussi du directeur du CFA, Jacques Monnier (que nous évoquerons plus loin), comme lorsqu'il propose à la section de coopérer avec une artiste plasticienne dans la réalisation de sculptures métalliques (ensuite exposées dans une galerie d'art à Paris). Un autre projet, en cours lors de notre visite, provient d'un élève d'une école d'ingénieurs, et vise à produire une voiture de course : « *Donc le projet c'est de faire une vraie monoplace. Elle va courir à Silverstone. C'est motivant au niveau des jeunes.* » Tandis que les chaudronniers s'occupe du châssis, une autre section du même CFA produit les pièces mécaniques. Alban précise les conditions pédagogiques du projet :

« *Je dis à l'élève ingénieur, moi j'accepte, je veux bien vous accompagner là-dessus, mais il me faut un intérêt pédagogique, et l'intérêt pédagogique, c'est que vous soyez là, que vous discutiez avec les jeunes, que vous leur donniez vos attentes, les contraintes. Moi je suis le relais chef d'équipe, si on veut, ou chef d'atelier, et eux, c'est la partie opérationnelle, la partie production.* »

Dans le cours de la formation, la finalité de production n'est pas exclusive d'un contenu théorique. Mais celui-ci doit être immédiatement traductible en pratique, ce qu'illustre le détour explicatif préalable à l'utilisation d'une nouvelle machine. Alban insiste sur la nécessité de disposer d'un espace consacré à ces explications : « *Je tiens absolument à avoir cet îlot de*

(66) Les matières sont identiques : d'une part, pratique professionnelle, d'autre part, cours d'anglais, de français, de mathématiques, d'histoire et géographie, etc.

formation, qui est l'espace théorie, avec tout de suite la possibilité de retourner à l'atelier. » La théorie est aussi liée à une expérimentation du matériel, par exemple de logiciels informatiques : « moi je me forme avec eux, et ils foncent quoi. [...] Ils cliquent, ils vont partout, ils trouvent des solutions et... c'est pas toujours bien, mais... ça fonce quoi ». Alban décrit les enjeux de cette pédagogie en l'opposant à un enseignement principalement théorique : « Pourquoi je crois à l'évolution des techniques de pédagogie ? Parce que si vous vous mettez là, devant un tableau noir et que vous commencez à leur parler, huit heures, et les faire écrire... ils décrochent. » Selon Alban, maintenir ses apprentis actifs suppose donc de les mobiliser autrement que sur le mode d'un cours magistral.

Dans le prolongement de la pédagogie par projets, le responsable du centre, Richard Leroy, nous présente la perspective d'une pédagogie « modulable » pour chaque apprenti, c'est-à-dire individualisée en fonction des profils, de leurs compétences et de leurs difficultés, indépendamment des volumes d'heures imposés par l'Éducation nationale. À défaut d'une mise en œuvre d'une telle pédagogie à ce jour, un livret individuel est d'ores et déjà censé rapporter les activités effectuées par chaque apprenti au CFA et en entreprise. Son usage demeure toutefois intermittent et son remplissage lacunaire. Surtout, un passeport orientation formation (POF), portefeuille de compétences s'enrichissant au fur et à mesure du parcours de l'apprenti, est prévu pour leur être remis à terme.

Un esprit de compagnonnage

Selon Alban, le fait d'intégrer une entreprise concourt fortement à la maturation des apprentis : « Quand on est qu'avec des gens qu'ont trente, quarante, cinquante ans, dans un monde un peu brut, tout de suite ça... ça développe l'esprit ». Ce faisant, les modalités du tutorat diffèrent d'une entreprise à l'autre. Alban évoque plusieurs possibilités :

« On a tous les cas de figure en entreprise. Il y a celui [apprenti] qu'on laisse comme un électron libre, et il y a l'entreprise qui se soucie de la formation : "Qu'est-ce qu'ils font ? Qu'est-ce que je dois leur faire faire pour les amener à l'examen ?" Moi je réponds toujours, l'examen on s'en occupe, cadrez-le par rapport au secteur d'activité, faites-lui passer vos connaissances, vos retours d'expérience, vos compétences. C'est moi qui doit cibler le diplôme, plutôt que l'entreprise s'adapter au diplôme. »

Il s'agit donc que chacun soit dans son rôle. Mais des carences dans l'accompagnement de l'apprenti sont aussi possibles : « Ça peut être le

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

manque de temps, ça peut être un tuteur mal identifié, "on l'a pris lui [le tuteur] parce qu'il est bien mais finalement il est souvent au chantier [tandis que] le jeune est à l'atelier". C'est rare, mais ça peut être des problèmes relationnels : on lui a imposé un apprenti, ça lui casse les pieds. » Mais les carences peuvent aussi venir de l'activité de l'entreprise elle-même, de son fonctionnement et de la place attribuée à l'apprenti :

« Je vous cache pas qu'il peut y avoir l'entreprise qui a des actions, des tâches de travail un petit peu... en série, contexte série, monotone. C'est souvent des boîtes où la technicité est importante, on hésite à donner des travaux aux apprentis. Ils peuvent pas souder parce qu'il faut être qualifié. À la place, "on va ébavurer". Alors ça, l'apprenti, ça le gonfle. Lui, il est pas venu pour ébavurer 1.500 pièces. »

Ce type de décalage entre contenu de l'activité en entreprise et attentes de l'apprenti confirme le constat selon lequel les entreprises de taille importante peuvent tout à la fois offrir un bon encadrement et de piètres modalités d'organisation de la formation et d'acquisition effective des savoir-faire :

« Plus la structure est grande, plus dans l'organisation, c'est décomposé par phases de travail, surtout dans les métiers où il est plus rentable de mettre une personne à la plieuse quand on a besoin de faire un pli [...] Mais est-ce que c'est intéressant de plier toute la journée ? »

Ce constat mène Alban à recommander l'apprentissage dans de petites entreprises, si possible dans un esprit de compagnonnage : *« Je préfère qu'ils soient avec "le compagnon", qui est pas loin de la retraite, qui apportera toute l'expérience d'une carrière. »* Pour Alban, ce passage par la petite structure est une condition pour apprécier, ensuite, le travail dans les structures de taille plus importante :

« De rentrer chez Dassault [...] à seize ans, c'est pas super. C'est peut-être plus appréciable d'y rentrer à trente ans. Après un parcours expérimental, diverses sociétés, des phases d'apprentissage. Et au moins ils apprécieront. Ils apprécieront quoi ? Ils apprécieront la cantine [je prends tous les avantages], les conditions de travail, les rythmes de production... C'est un peu tout ça. »

Après l'apprentissage

Alban indique que *« tous ceux qui sont sortis d'ici l'année dernière, travaillent »*, un résultat qui confirme la thèse d'une demande du secteur en ouvriers qualifiés. Cette suite au bac pro s'effectue toutefois selon

Partie 1

différentes modalités, qu'il s'agisse d'une embauche en CDI ou d'un BTS. Un apprenti qui n'a pas obtenu son diplôme a aussi été embauché, sur recommandation du CFA. Ce dernier l'a soutenu en mettant en avant son autochtonie dans l'entreprise et sa compétence technique, malgré son échec à l'examen. De manière générale, les embauches dans les entreprises dans lesquelles s'est déroulé l'apprentissage sont fréquentes, ce qu'Alban explique ainsi :

« *Quand on connaît quelqu'un, qu'on a pu former un jeune, qu'on sait qu'il est là. Parce que le premier des critères, c'est "est-ce qu'on peut compter sur lui ?" Après, "est-ce qu'il est volontaire ?" Et après, on va regarder s'il est compétent. [...] Est-ce qu'il est assidu, volontaire, et compétent ? Ça c'est la chronologie que l'employeur donne.* »

Cette « *chronologie* » conditionne l'embauche. Attentif au marché par l'intermédiaire d'une alerte email, Alban confirme que la demande d'ouvriers qualifiés et de techniciens est forte (« *tous les jours, j'ai vingt nouvelles offres d'emploi, nationales* »). Les critères d'embauche qu'il énonce ne se limitent donc pas à la maîtrise d'une compétence technique répondant aux besoins d'une entreprise donnée, puisqu'ils incluent le comportement du jeune. De manière générale, selon Alban, ce comportement est déjà observable dans l'attitude des apprentis chaudronniers au centre, ce qu'il indique en quelques mots : en comparaison avec les autres sections (électricité par exemple), les chaudronniers se distinguent par une discipline manifeste (« *on les entend pas* »). Cette discipline individuelle et collective s'inscrit dans l'entretien d'un intérêt, dont Alban devient le témoin lorsque ses apprentis restent travailler en atelier après la fin des cours, ou que les parents disent : « *Depuis qu'il est là, il a changé. Il a trouvé sa voie* ».

Cette parole de parents mobilise d'ailleurs le registre de la vocation. De son côté, Alban insiste sur le fait que l'initiation professionnelle ne s'arrête pas avec l'apprentissage : « *Quand on est chaudronnier, je pense qu'on en apprend toute sa vie* »^[67]. Autant de traits qui donnent à l'apprentissage en chaudronnerie les caractères de l'apprentissage par excellence : centré sur un métier, supposant une maîtrise technique diversifiée et un progrès continu, ouvrant à une carrière mobile et ascendante sur un marché professionnel.

[67] Alban explique brièvement ce point comme suit : « Il y a tellement d'activités variées. On va travailler sur des épaisseurs différentes, sur des nuances de matière différentes, avec des moyens techniques différents... ».



L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

Conclusion

L'apprentissage en chaudronnerie est un lieu d'expérience de la convention professionnelle de formation des jeunes. Structurée autour de certifications professionnelles, cette convention se prolonge à travers des passerelles emploi-formation, permettant de monter en qualification, au sein d'un marché professionnel. Ces caractéristiques font écho au système dual dans sa version germanique ou helvétique. Une référence confirmée, consciemment ou non, par les acteurs, dès lors qu'ils mobilisent le registre de la vocation pour décrire l'expérience de l'apprentissage. C'est en effet le terme *Beruf*, de consonance luthérienne, et pouvant être traduit par « *vocation* », qui est d'usage pour signifier le métier dans cette tradition culturelle (Jobert *et al.*, 1995). Dans cet environnement conventionnel, l'apprenti peut, en principe, dérouler une carrière mobile et ascendante, conformément aux évolutions économiques, territoriales mais aussi technologiques des entreprises. Pour autant, la question se pose de la stabilité dans le temps de cette convention de formation. En effet, rappelons que si, selon Alban, « *les jeunes en dix ans, ils ont pas changé* », le fonctionnement du centre, en revanche, s'est manifestement modifié au cours de la décennie écoulée : « *nous on a changé, dans notre organisation, dans notre façon de faire, dans les moyens.* »

3.3. D'une convention professionnelle à une convention marchande de formation

C'est un ancien cadre de l'UIMM^[68], Jacques Monnier, qui dirige à présent le CFA dans lequel officient Alban et Richard^[69]. De son point de vue, l'apprentissage acquiert un caractère systématique, au sein d'une idée plus générale de la formation tout au long de la vie. Ce faisant, la convention professionnelle de formation acquiert des traits de la convention marchande. Cette vision nous permet de considérer l'apprentissage dans la perspective d'une politique globale, c'est-à-dire d'échelle inter-professionnelle et communautaire. À partir de traits propres au métier de la métallurgie, c'est le rapport entre demande des entreprises et offre des centres de formation qui est thématiqué.

[68] Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie.

[69] L'entretien qui a servi de matériau à cette sous-partie, n'a pu faire l'objet d'un enregistrement, les citations en sont donc restituées à partir de notes manuscrites.



Le point de vue de Monnier se définit constamment par opposition à « l'Éducation nationale », c'est-à-dire à l'institution réputée dépositaire d'une convention méritocratique de formation. Cette opposition s'explique par le fait que, historiquement dominante en France, la convention méritocratique vient régler, pour partie, le déroulement des formations professionnelles, y compris dans la métallurgie. Cet encadrement implique alors diplôme d'État et normes académiques dans la définition des programmes, s'opposant à la construction et à la reconnaissance de titres exclusivement par les branches (à l'exemple du certificat de qualification professionnelle, CQP). L'opposition dont témoigne Monnier est toutefois ambiguë dans la mesure où l'Éducation nationale n'est pas exempte d'évolution dans ses propres pratiques de formation. Pour exemple, la définition de référentiels d'examen en termes de compétences, renvoyant à une convention marchande, y est un fait accompli. Des sections d'apprentissage y sont aussi ouvertes, depuis les années 1990. Aussi, lorsque Monnier prononce les mots « Éducation nationale », il semble qu'il faille entendre « convention méritocratique », et non l'Éducation nationale telle qu'elle existe et qui ne répond plus strictement au canon qu'il met en cause. Ce faisant, à partir de la distinction tacite entre deux jeux de références, l'un professionnel, typique de la formation dans la métallurgie, l'autre méritocratique, nous verrons qu'il propose d'en promouvoir une troisième, la convention marchande, dont l'apprentissage est un outil.

L'inadéquation de la convention méritocratique

Selon Monnier, l'encadrement méritocratique de la formation professionnelle par « l'Éducation nationale » induit deux types d'inadéquation vis-à-vis de l'entreprise.

Premièrement, inadéquation de la formation, dont l'offre ne correspond que partiellement à la demande des entreprises. Pour Monnier, cette carence vient redoubler les effets déqualifiants d'une orientation inadaptée des élèves. En effet, alors même qu'elle prétend offrir les mêmes chances à tous, l'Éducation nationale renforce la précarisation des jeunes, en opérant une sélection définie selon des normes académiques discriminantes : elle fait du tort aux enfants et adolescents non disposés à devenir de « bons élèves », mais bien davantage à devenir de « bons apprentis ». Opératrice de sélection sociale, l'Éducation nationale produit alors le décrochage des moins conformes à ses standards éducatifs : construction de formation en termes de volume d'heures, favorisation de l'enseignement théorique plutôt que pratique,

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

l'apprentissage par « *déduction* » plutôt que par « *induction* », indépendamment des « *aptitudes individuelles* ». Cette cécité est à la base du collège unique et de la préférence pour la « *connaissance pure* », et fait de l'apprentissage une « *voie de garage* » venant compenser l'échec des « *nuls* », typiquement, ceux qui atterrissent en apprentissage dans la métallurgie. Dans le même temps, l'Éducation nationale favorise « *l'inertie qui mène le fils de bourgeois vers la filière de formation longue* », y compris lorsqu'il désirerait être précocement inséré dans l'entreprise. À défaut d'un « *suivi individualisé* » des enfants et des jeunes à l'école, « *ces normes favorisent le décrochage* ». Seuls les plus en conformité avec ces dernières sont susceptibles d'effectuer leur scolarité avec succès. Les autres sont orientés vers la filière professionnelle par défaut, à moins qu'ils ne soient en rupture scolaire.

Deuxièmement, inadéquation de la certification, c'est-à-dire de la « *vérification des compétences acquises* ». Selon Monnier, il est courant de constater que cette inadéquation aboutit à des situations où, dans le cas d'un examen *x*, l'épreuve « *connaissance de l'entreprise* » est mieux réussie par les élèves en formation professionnelle scolarisée que par les apprentis. Autrement dit, le système éducatif n'adapte pas sa proposition professionnelle à la vie des entreprises^[70]. Le lieu commun qu'évoque Monnier sur le bac pro, « *ni bac, ni pro* », trouve alors sa légitimité. Monnier reconnaît cependant que cette inadaptation de l'inscription institutionnelle des diplômes est entretenue par les entreprises elles-mêmes, dans la mesure où, dans l'urgence, lorsqu'elles recrutent, « *le premier tamis, c'est le diplôme* ».

Pour sortir de cette double inadéquation, il faut émanciper la formation de la tutelle de l'Éducation nationale et opposer « *l'innovation pédagogique* » aux « *prés carrés éducatifs* » et aux syndicats d'enseignants : « *si l'on veut zéro sortie sans qualification et zéro décrocheurs, il faut poser la question, pour chacun, du métier et du diplôme adapté* ». Ce n'est donc pas seulement la formation qui est en question, mais préalablement, l'orientation, dont nous verrons qu'il s'agit d'un *leitmotiv* de la conception de Monnier.

Séparer formation et certification

Émanciper la formation de la norme méritocratique peut être synthétiquement formulé dans les termes suivants : « *séparer formation et certification* ».

[70] Ni d'ailleurs les périodes de stage, définies selon des critères académiques indépendants des besoins des entreprises.

En matière de certification, « *l'école doit adapter ses examens selon qu'elle forme des apprentis ou des non apprentis* ». De plus, davantage de diplômes professionnels doivent pouvoir être ouverts indépendamment de l'Éducation nationale, à l'exemple du Certificat de Qualification Professionnelle (CQP)^[71], c'est-à-dire d'un premier niveau de certification, dont les modalités d'acquisition dépendent uniquement de la branche professionnelle. Le CQP se sépare ainsi de l'inscription nationale de la certification : contrairement aux autres diplômes professionnels (CAP, BP, BTS, etc.), diplômes d'État coordonnés par l'Éducation nationale, le CQP n'est construit que par référence à un répertoire de compétences professionnelles listées dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Il s'agit donc d'un diplôme qualifiant, reconnu par les branches professionnelles et conçu dans une logique d'insertion^[72]. Pourtant, le CQP ne bénéficie à ce jour que d'un développement marginal^[73].

En matière de formation, il s'agit de « *rapporter à l'entreprise les critères d'enseignement* », c'est-à-dire de définir les contenus de formation en fonction de la demande de compétences. Par suite, la valorisation des compétences implique d'identifier des segments de formation distincts. Une perspective d'enseignement qui suppose la segmentation des filières en fonction des métiers, mais aussi qu'« *une école travaille pour ses clients* ». En face de la demande de compétences, il s'agit donc de mettre en œuvre une pédagogie adaptée à chaque individu. Monnier distingue ainsi deux types de profil, l'un « *inductif* », « *qui aime sentir, toucher, voir* », l'autre « *déductif* », plus à l'aise à l'école. Pour Monnier, ces catégories remplacent celles de « *manuel* » et d'« *intellectuel* », compte tenu qu'on ne saurait trouver de métier qui soit exclusivement l'un ou l'autre. L'apprentissage est alors recommandé pour les profils disposés à s'engager dans un accès précoce à l'exercice professionnel, au regard du délai inhérent à la formation en école. *A contrario*, selon Monnier, l'apprentissage n'est pas nécessaire

[71] Ou des certificats qui ne relèvent pas de normes définies nationalement : en exemple, Monnier mentionne le TOEIC (*Test of English for International Communication*), certification standardisée, créée et administrée par l'organisme ETS, qui permet d'évaluer le niveau d'anglais des locuteurs non anglophones (wikipédia).

[72] Une perspective proche de celle de la formation professionnelle continue et de la validation des acquis de l'expérience (VAE).

[73] Théoriquement, le contrat de professionnalisation devait aussi relever d'une certification indépendante de l'Éducation nationale. Face au contrat d'apprentissage, il fut conçu, dans les années 1990, d'une part pour être étroitement lié aux compétences, d'autre part pour être assimilable à une période d'essai, puisque s'étendant sur une période de six à neuf mois. C'est pourquoi il fut promu par l'UIMM. Mais selon Monnier, l'intervention de l'État et des syndicats d'enseignants lors de la mise en œuvre de ce contrat a minoré sa dimension d'insertion, en faisant finalement un équivalent de la Licence professionnelle.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

pour tout métier, ni pour tout individu, à commencer par les diplômés d'études longues, qui, du fait de leur type et niveau de formation, mais aussi de leur aptitude à changer de cadre d'activité (de l'école ou de l'université à l'entreprise), s'inscrivent dans l'emploi « *sans trop d'encombre* ». Au contraire, il faut que l'apprentissage concerne en priorité les formations courtes et intermédiaires (niveaux V à III).

À l'écoute de Monnier, il semble que la séparation entre formation et certification pose en son principe une particularité, dotée de qualités propres et irréductibles à autrui. Son approche considère alors l'apprentissage comme une passerelle vers le déroulement de carrière et l'épanouissement personnel de cette particularité (« *être heureux au travail* »). L'apprentissage est ainsi lié à une disposition de réussite, postulée possible chez chacun, par delà les déterminants sociaux, culturels, etc. Ce postulat a pour enjeu de minorer la liaison entre résultats scolaires selon les normes de l'Éducation nationale et orientation vers l'apprentissage. Monnier entend ainsi que la voie de l'apprentissage puisse être choisie aussi bien par « *un bourgeois que par un fils d'ouvrier* », par suite, lever le stigmate lié à l'enseignement professionnel.

Les temporalités de la formation

L'apprentissage est donc conçu par Monnier, comme une voie de formation répondant à certains profils d'élèves, mais se trouvant aussi en conformité avec la demande des entreprises. De ce point de vue, l'apprentissage s'inscrit dans une convention marchande de formation (Verdier, 2001), où l'école est, selon les termes de Monnier, « *fabrique de compétences* » et où l'entreprise est « *cliente* ». Cette conception distingue clairement plusieurs temporalités pour la livraison du « *produit* » :

- « *Le long terme* », celui de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), « *surtout pour les grosses entreprises, comme Usinor* ». L'apprentissage est alors utilisé dans le but de remplacer les anciens et peut être complété par d'autres types de contrats en alternance, comme les contrats ou périodes de professionnalisation.
- « *Dans le moyen terme* », l'apprentissage (ou l'alternance en général) s'inscrit dans la préparation structurelle de l'entreprise à une augmentation ou à un renouvellement de l'activité. Autrement dit, il vise la formation de personnel dans une échéance de six mois à deux ans.
- « *Dans le court terme* », celui d'un besoin à bref délai (« *pour dans un mois* ») d'une compétence déterminée. Alors l'employé doit pouvoir suivre

Partie 1

une formation en alternance « *dès le lendemain* » et « *le centre de formation doit être prêt à y répondre* ». Ce cas concerne plus particulièrement la formation continue.

L'offre d'apprentissage est censée répondre à ces différents types de demandes (avec la professionnalisation et la formation continue).

Conclusion

Monnier définit la formation en termes oscillant entre une convention professionnelle, dans le prolongement des pratiques de branche, et une convention marchande, dans le prolongement des préconisations communautaires. Alors l'apprentissage apparaît comme un outil de changement de convention de formation, les institutions de branche (CFA, paritarisme, etc.) intégrant certains traits qui leur ont d'abord été étrangers. Ce faisant, le discours de Monnier fait apparaître un conflit de conventions, moins entre le professionnel et le marchand, qu'entre ceux-ci et la norme académique, recouverte sous l'expression d' « *Éducation nationale* ». Or, ce conflit de conventions, qui parcourt le discours de Monnier, témoigne de l'évolution contradictoire des critères de certification en France. D'un côté, la convention marchande reconnaît prioritairement des compétences homologuées. De l'autre côté, la convention méritocratique reconnaît une hiérarchie des diplômes, du CAP aux diplômes d'université, d'ingénieurs, de grandes écoles. Nous avons évoqué l'actuelle ambiguïté institutionnelle de l'Éducation nationale, dont les référentiels d'examen ne relèvent déjà plus exclusivement d'un canon académique. Du point de vue de Monnier, cette évolution doit se poursuivre, à la manière dont la convention professionnelle, typique de la branche métallurgique, est susceptible d'une adaptation aux standards marchands. Ainsi, à l'entreprise formatrice se joute le centre de formation, prestataire de services auquel il est demandé de livrer un produit « *x* » (une compétence) en un temps « *y* ». L'emploi, autrefois accessible à travers l'acquisition d'un diplôme correspondant à une qualification, devient la contrepartie d'une compétence homologuée, consignée dans un portefeuille de savoirs opérationnels. Enfin, l'apprenant est aussi un apprenti, participant à l'activité productive de l'entreprise et formé au plus près des contraintes du processus de production.

La contradiction portée par Monnier à la convention méritocratique n'est donc pas anodine. Bien au contraire, elle touche au cœur de la discussion menée de manière récurrente par les acteurs de la formation, concernant la promotion de l'apprentissage. Les références conventionnelles de Monnier

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

sont, en effet, pondérées par la norme académique prévalant dans l'Éducation nationale, laquelle dispose de la maîtrise de l'homologation des diplômes d'État. Cette norme est contradictoire aux certifications par spécialité professionnelle aussi bien que par compétence, dans la mesure où elle autorise une reconnaissance de la qualification en termes de niveaux. Ce faisant, la validité nationale des diplômes, à travers la qualité nationale des examens, les inscrit dans la relation à l'État, partant, à la souveraineté nationale. La validité nationale des diplômes, et la norme académique qui en est le support, réfère donc à la citoyenneté des individus, dont répond la partie générale des programmes de formation initiale, irréductible à un métier ou une compétence professionnelle déterminée. Cette logique conventionnelle est alors irréductible au fonctionnement d'un marché du travail professionnel, et vise à répondre à la logique d'un marché externe par la polyvalence, non par l'adéquation.

Cependant, la question se pose de la possibilité d'étendre la convention marchande, en fonction des segments éducatifs. Ainsi, le suivi d'une filière en apprentissage, comme perspective d'une formation longue et ascendante, pour ceux-là même que Monnier nomme les « *inductifs* », reste-t-il, à ce jour, plus exceptionnel que généralisé. Peut-être les institutions de formation de la métallurgie présentent-elles une disposition à une évolution marchande, s'avérant moindre dans d'autres segments éducatifs. Les raisons de cette disposition auraient alors, sans doute, partie liée avec une implantation de l'apprentissage préalable aux réformes Séguin et suivantes, nécessitant, de ce fait, non pas une révolution des conditions de formation, mais l'approfondissement de dispositifs déjà effectifs. À cela s'ajoute un déficit de main d'œuvre qualifiée dans le secteur métallurgique (BIPE et AB&A, 2012) ouvrant des possibilités de carrière relativement ascendantes et mobiles pour les ouvriers qualifiés et techniciens du secteur.

3.4. De la conception à la mise en œuvre : les changements dans l'apprentissage en chaudronnerie

Ces dernières années, Paul Mathias, responsable syndical de la CFTC, a participé à la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle de la branche métallurgique. Cette politique, définie de façon paritaire, pose que « *tout ce qui est diplômant doit faire partie de l'apprentissage (sauf s'il n'y a pas de CFA faisant tel ou tel diplôme), et que tout ce qui est professionnalisation va au contrat de pro* ». Cette répartition des formations

Partie 1

pose question dans la mesure où l'une et l'autre voie de formation sont relativement similaires, principalement du fait que le « contrat de pro » est lui aussi diplômant (voir encadré 2). Pour autant, comme nous l'indiquait Monnier, initialement, l'objet du contrat de pro était bien l'accès à l'emploi, non la délivrance d'un diplôme, et il semble, au dire de Mathias, que cette distinction par rapport à l'apprentissage soit restée active dans la politique de formation de la branche. En outre, selon Mathias, cette liaison entre apprentissage et diplôme s'inscrit dans le prolongement de l'ouverture de l'apprentissage à tous les niveaux de certification, comme de la réforme du pilotage :

« Avant, les bacs ne se faisaient pas par apprentissage, seulement le BEP, dans la foulée du CAP. Puis arrive le bac pro. Et le bac pro, dans la branche, par contrat de qualification⁽⁷⁴⁾, car il n'y avait pas de financement [pour l'apprentissage]. Puis, on a dit [en 1993-94], la branche va prendre 35 % sur la partie appelée aujourd'hui professionnalisation. Alors l'apprentissage s'est développé, par rapport à d'autres branches, de manière importante dans la métallurgie. »

Ce choix en faveur de l'apprentissage a permis l'accroissement du nombre d'apprentis : *« à l'époque [1993], il n'y avait que 4.000 apprentis et seulement en CAP, 27.000 aujourd'hui. »* En 2013, l'apprentissage en métallurgie correspond majoritairement au bac professionnel.

Cependant, l'ouverture de l'apprentissage dépend de l'accord des régions, dont *« il faut le feu vert »*. En parallèle, le contrat de professionnalisation s'adresse en principe à des jeunes déjà bacheliers, intégrant une entreprise par cette voie, pour une durée inférieure à un an, et passant des examens de branche, basés sur la partie pratique plus que théorique. Cependant, en cas de refus d'ouverture de section d'apprentissage par les régions, ce sont des contrats de professionnalisation qui sont ouverts, dont le financement vient de l'OPCA⁽⁷⁵⁾ de la métallurgie. En effet, certaines *« régions ne donnent rien en fonctionnement aux CFA de la métallurgie : la Lorraine, le Nord »*. Les modalités du financement entre les régions et les branches sont donc un enjeu central dans le développement de l'apprentissage : selon Mathias, le développement d'une politique favorable à l'apprentissage doit donc prendre acte des carences du système actuel, pour en améliorer la gestion.

(74) Ancien nom du contrat de professionnalisation.

(75) Organisme paritaire collecteur agréé.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

Poursuivre une politique de l'apprentissage à travers une réforme du financement

Dans le partage des responsabilités entre régions et branche, il s'agit, selon Mathias, de rationaliser les flux monétaires en faveur d'une allocation des ressources propice au développement de l'apprentissage, par rapport au contrat de pro, même si ce dernier est globalement moins coûteux. En l'état, « *améliorer l'apprentissage suppose donc d'adapter le financement au coût réel* », en rationalisant le financement, en lieu et place de sa complexité et de son opacité actuelles. En ce sens, améliorer le financement suppose de revoir la lisibilité des circuits. Aujourd'hui, « *toute la taxe ne va pas à l'apprentissage* » : 40 % « *disparaît* » vers les lycées professionnels ou ailleurs (« *on sait pas* »). Ensuite, l'amélioration du financement peut passer par la réduction du nombre d'organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA). Aujourd'hui, sur 144 collecteurs, certains ne collectent « *presque rien* », leurs frais de fonctionnement sont, de ce point de vue, « *énormes* » ; peu d'OCTA collectent effectivement les taxes, dont l'OCTAIM⁽⁷⁶⁾ qui « *recueille presque 150 millions d'euros* » et auxquels il faut ajouter les fonds des collecteurs régionaux. Là dessus, les frais de fonctionnement s'élèvent à 1,2 %. Suivant cet exemple, il faut, selon Mathias, diminuer le nombre de collecteurs, voire juxtaposer les OCTA aux OPCA, autour des collecteurs principaux, lesquels auraient un double agrément et assureraient des financements distincts, comme actuellement dans la métallurgie et, partiellement, le bâtiment : « *On reviendrait à une vingtaine de collecteurs, joutés à la collecte des CCI (Chambres de commerce et d'industrie)* ». De leur côté, les régions souhaitent à la fois voir apparaître des collecteurs régionaux et se délester de la responsabilité de « *mettre à flot les CFA quand la gestion est mauvaise* ».

Recueilli au début de l'année 2013, le propos de Mathias rejoint donc l'avis de différents acteurs institutionnels (pouvoirs publics, chambres consulaires, cf. Patriat, 2012-2013), ce dont prend acte l'avant-projet de loi rendu public en janvier 2014. Nous en avons fait état : il vise notamment à faire passer le nombre d'OCTA de près de 150 à une quarantaine, par la mise en place d'OCTA régionaux interconsulaires, afin de simplifier le système de financement, réduire les frais de gestion et améliorer la transparence sur la répartition des fonds de la taxe (*supra* 1.2.3.4.). Toutefois, cette réforme peut occasionner de nouvelles difficultés anticipées par Mathias, et notamment des conflits entre CCI et collecteurs régionaux.

⁽⁷⁶⁾ OCTA des industries métallurgiques.

Les changements dans le centre de formation d'apprentis

Les préconisations de Paul Mathias illustrent l'important développement de l'apprentissage durant les années 2000. En effet, au niveau des centres de formation, les acteurs ont pu constater l'évolution institutionnelle en cours. Comme l'indiquait Alban, si les apprentis n'ont pas changé, le fonctionnement du centre, en revanche, s'est manifestement modifié au cours de la décennie écoulée. C'est tout un dispositif de recrutement d'apprentis qui s'est mis en place, une « *course au jeune* », prenant à contre-pied un modèle théorique d'embauche qu'Alban restitue :

« L'apprentissage, ça devrait fonctionner comme ça, je vais vous donner le schéma national : ça devrait être l'entreprise qui recrute un jeune, et qui lui dit va te former au centre de formation et on signe un contrat [...]. Sauf qu'aujourd'hui, c'est nous qui recrutons les jeunes, c'est nous qui les proposons aux entreprises, c'est nous qui leur cherchons une entreprise. Ça veut dire qu'aujourd'hui, tellement le système fonctionne pas comme ça, on a des jeunes dans certains métiers qui n'ont pas d'entreprises. »

Alban avance plusieurs raisons pour expliquer ces recherches infructueuses : « *parce que la conjoncture est pas bonne en ce moment, parce que c'est la crise, parce que certaines entreprises se disent "on va pas prendre quelqu'un alors qu'on sait pas ce qu'on fera dans trois ans"* ». Reste que le CFA a été réorganisé de manière à démarcher les apprentis (par ex. lors des salons) et les entreprises (par *sourcing*).

Cette réorganisation concerne le soutien aux apprentis dans la recherche d'une embauche, à travers des ateliers dédiés à la prospection et la rédaction de CV. Animés par des commerciaux, ces ateliers (dits « passerelles ») se déroulent sur les semaines prévues pour être passées en entreprise. Le succès des recherches dépend aussi des formations suivies : « *Moi, vous avez vu, ils ont tous une entreprise. [...] Mais dans d'autres domaines, je le vois par rapport à la vie du centre, je m'intéresse un petit peu à ce que font mes collègues et je me dis que... en élec' il y a pas trop... [de possibilité de placer les jeunes]* ».

Mais plus généralement, pour Alban, cette « *course au jeune* » renvoie à la politique globale en faveur de l'apprentissage, une évolution qu'il appréhende à travers un réseau de signes : « *il s'est monté tellement de structures CFA un moment donné. Je pense qu'il y avait de l'argent. Dans tout le secteur, je pense qu'il y a eu de l'argent pour ça, des régions...* ». Alban évoque aussi une situation de concurrence entre son CFA (et ceux de même spécialité) et l'Éducation nationale, dès lors que celle-ci ouvrit des sections d'apprentis. Des



L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

contraintes structurelles jouent toutefois en la faveur de son centre : « *Dans l'Éducation nationale, on n'ouvre pas une section à trois comme nous on peut le faire ici* ». Cependant, la chasse aux apprentis se met en place, dans la mesure où « *même les profils comme ça, [l'Éducation nationale] se les garde* ». Alban précise ce qu'il entend par « *comme ça* » : « *Quand on rentre en apprentissage, issu de troisième, c'est qu'il avait des trucs qui marchaient pas trop, faut pas se le cacher* ». Certes, il existe « *des parcours un peu particuliers : Bac S, terminale S, un bac littéraire* ».

Reste que, dans le même temps, selon Alban, la chaudronnerie est un choix pour la majorité des apprentis qui y suivent un apprentissage. Ce dont atteste, paradoxalement, le peu de publicité du métier, voire l'image péjorative qui lui est associée : entrer en chaudronnerie suppose souvent de le vouloir.

Cependant, la promotion de l'apprentissage a pu rendre Alban témoin d'un développement parfois non contrôlé de ce type de formation : « *Moi j'ai récupéré des gens [qui m'ont dit] "je voulais être électricien, j'ai tiré du câble pendant un an, c'est pas ce que je voulais faire..." [...] Et il y a des jeunes qui restent engouffrés dans une voie qui ne leur plaît pas...* » Une situation dont le discours d'Alban laisse entendre qu'elle est communément reconnue par les acteurs de l'apprentissage, alors même que certains secteurs productifs, dont la chaudronnerie, sont en manque de main-d'œuvre formée. Un constat qui mène Alban à considérer nécessaire, pour l'apprentissage en chaudronnerie, d'améliorer la communication et la clarté de l'offre de formation : « *on a des efforts à faire, nous, sur l'appellation du diplôme, du métier, et je pense qu'on attirerait plus* ».

Les changements dans les conditions d'examen

Les évolutions touchant à la formation professionnelle ne se réduisent pas seulement au flux de jeunes apprentis, tous métiers confondus, mais concernent les conditions générales d'examen. À cet égard, il convient ici de mentionner la manière dont Alban, en tant que formateur, déplore la baisse des exigences d'examen en chaudronnerie au fil des années. Certes, l'examen se caractérise par une « *ambition* » (R. Leroy) qui s'exprime à travers une diversité des épreuves professionnelles, quitte à ne pas correspondre exactement à la réalité des entreprises d'une région déterminée. C'est ce qu'indique Alban : « *L'examen, il est axé grosse industrie, fabrication de colonnes... des choses qu'on va retrouver en bord de mer, pour l'acheminement et la livraison, parce que ce sont des choses qui sont à destination du monde entier [...]. En région parisienne, on est plus dans la tôlerie, l'habillage d'ascenseur, la métallerie...* »



Cependant, ce sont les conditions d'examen qui font l'objet de sa critique : « *Je vais pas vous cacher qu'aujourd'hui, les diplômés, on les donne, clairement [...] Je trouve que les examens sont d'un niveau faible, et surtout, il y a des jurys de rattrapage, on ré-harmonise les notes, ça n'a plus de sens.* » Dans ces conditions, selon Alban, les jeunes qui ne connaissent que la formation scolaire finissent certifiés, mais peu ou pas formés : « *Alors quand ça arrive dans le monde professionnel, qu'est-ce qu'on a ? On a des gens diplômés, qui sont non compétents.* » Un constat qui aboutit dans une valorisation supplémentaire de la formation par apprentissage, laquelle, à la différence de celle en lycée professionnel, permet l'exercice du métier dans des conditions, certes variant selon l'entreprise, mais bien réelles. Et, selon Alban, c'est cela qui est apprécié des employeurs.

Ce constat d'Alban ne peut manquer de faire écho aux propos de Monnier touchant à l'inadaptation de la convention méritocratique en matière de formation professionnelle. Nous examinerons ce point en revenant plus loin sur l'évolution des conditions de formation et de certification en lycée professionnel.

Conclusion

L'expérience institutionnelle de Paul Mathias permet de considérer l'apprentissage du point de vue de son pilotage et de sa gestion économique. À l'autre bout du circuit institutionnel, Alban, formateur à l'exercice concret du travail, ne peut que constater l'évolution du cadre dans lequel il officie. En arrière-plan de son expérience, c'est donc l'évolution plus générale du système éducatif qui est engagée, et notamment le rôle du secteur public, au lycée et au-delà. Cette évolution appelle une explicitation, dont nous tenterons de cerner les traits à travers les entretiens suivants. Entre-temps, il convient de noter que la promotion de l'apprentissage semble transcender une opposition schématique et inappropriée entre institutions publiques et institutions privées, pour faire valoir une évolution plus générale, traversant ces institutions, vers la mise en valeur de compétences.

3.5. Changement de convention : quelle légitimité ?

L'ouverture de filières en apprentissage dans les établissements publics (lycées professionnels, universités) est un *leitmotiv* de la fin des années 1990 à nos jours. Mais les conditions de ces ouvertures diffèrent radicalement selon le contexte institutionnel, local et professionnel. Deux interlocuteurs, en exercice dans l'enseignement public, nous permettent d'envisager

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

l'amplitude des contrastes auxquels ces ouvertures donnent lieu. Dans un premier cas, Michel Descombes, professeur d'économie dans une université d'Ile-de-France, a ouvert une filière universitaire par apprentissage au milieu des années 2000, sous la forme d'un Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) suivi d'une Licence professionnelle (LP) dans le secteur des services sanitaires et sociaux. Cette initiative à succès, dotée d'un effectif stable de quinze à vingt étudiants par année et de résultats probants aux examens aussi bien qu'en termes d'embauche, veut permettre l'insertion de jeunes bacheliers en difficulté pour accéder à un emploi stable. Le point de vue de Descombes permet ainsi d'envisager l'inscription assumée du secteur public, et plus particulièrement de l'université, dans la formation par apprentissage.

Il en va autrement du second témoignage, celui de Thierry Herrier, professeur dans un lycée professionnel public et syndiqué à Sud. Il relate le fiasco de l'ouverture d'une section de formation supérieure (BTS) de design textile par apprentissage, en remplacement d'une section scolaire tombée en déchéance, faute d'élèves, dans le lycée où il exerce.

Ces deux récits permettent d'appréhender les enjeux contrastés de l'ouverture de sections d'apprentissage dans le secteur public. Si l'initiative de Descombes suggère la possibilité d'une ouverture diversifiée de sections, y compris dans le secteur public, afin de répondre aux enjeux de l'insertion professionnelle, l'expérience relatée par Herrier traduit au contraire un conflit de conventions entre l'Éducation nationale et la formation par apprentissage. Une perspective distincte de celle de Monnier, sur ce conflit déjà évoqué, pourra alors être tracée.

Le cas d'une formation par apprentissage à l'université

Michel Descombes dirige une formation universitaire en deux à trois ans par apprentissage dans le secteur des spécialités plurivalentes sanitaires et sociales⁽⁷⁷⁾. L'ouverture de cette formation, à la fin des années 2000, procède de l'identification d'une demande émanant principalement d'associations de ce secteur professionnel. Mettant en avant les succès de cette expérience, en termes de résultats aux examens et d'accès à l'emploi, Descombes soutient que l'apprentissage n'a pas à être l'apanage de politiques de branche, ni de centres de formation privés. Selon lui, l'évolution qualitative de la demande de main d'œuvre aussi bien que les besoins de formation des étudiants,

⁽⁷⁷⁾ Selon les termes de la nomenclature des spécialités de formation (NSF).

notamment parmi les bacheliers les plus fragiles (bac pro principalement), appellent l'ouverture de formations rémunérées, suivies d'un débouché professionnel identifié, ce que l'université est parfaitement fondée à proposer.

Les raisons qui motivent l'action de Descombes confirment l'hypothèse d'une relation entre création de sections en apprentissage et diversification des postes de travail. Cette coïncidence peut déjà être constatée, dans l'histoire de l'apprentissage, notamment dans le secteur de la métallurgie au début du XX^e siècle. Elle semble se répéter à travers l'expérience que décrit Descombes. C'est précisément sous ce point de vue qu'un lien entre les conceptions de ce dernier et celles de Monnier peut être établi : pour faire face à leur propre marché, les entreprises formulent leurs attentes auprès de pouvoirs publics ou d'instances privées, lesquelles doivent être en mesure de leur livrer des compétences adéquates. La question se pose alors de la différence qui existe, ou non, entre la démarche de Descombes, justifiant de la pertinence de l'apprentissage post-bac à l'université, par rapport à celle de Monnier, promouvant une convention marchande de formation, au sein de CFA privés. Dans quelle mesure ces deux acteurs s'inscrivent-ils, ou non, dans une logique identique ?

Contrevenir aux carences du système éducatif

Descombes le constate, le bac n'est pas le même pour tous. Il rejoint le jugement d'Alban Perret sur la démonétisation des examens professionnels, en commentant ainsi les résultats du bac pro secrétariat, dont certains titulaires arrivent ensuite dans la filière qu'il dirige : « *Il faut faire passer les gens, ensuite, les gens qui les récupèrent, débrouillez-vous* ». Cette dévalorisation de la voie professionnelle suscite la nécessité d'ouvrir des formations permettant effectivement l'accès à l'emploi à l'adresse des bacheliers les moins bien engagés en la matière.

Ce faisant, Descombes dénonce certains préjugés qui, selon lui, grèvent couramment la possibilité d'une discussion ouverte sur l'apprentissage. Il en va ainsi de l'idée qu'une activité « *productive* » ne peut désigner que les métiers réputés manuels (par exemple « *la plomberie* »). Conformément à une « *vision utilitariste, du XIX^e siècle* », cette idée pose qu'un fonctionnaire ou un employé dans les services à la personne n'est pas productif. Or, « *cette vision est reprise par des responsables politiques* », menant à associer l'apprentissage à un panel limité de métiers. Au contraire, la formation dont Descombes est l'instigateur destine à des emplois dans le secteur sanitaire et social, lequel est en développement en France.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

La question se pose alors du choix de l'apprentissage, plutôt que d'une formation strictement académique, dans l'ouverture de cette formation. À ce sujet, Descombes invoque le fait que la formation qu'il dirige répond à une urgence économique et sociale, les étudiants s'y investissant ne pouvant assurer la continuité de leurs études sans gagner leur vie (pas de bourses, pas d'aides familiales). Un profil socio-éducatif qui déroge au modèle du jeune s'affirmant précocement dans une vocation pour une activité technique dont l'apprentissage en chaudronnerie nous a donné l'exemple. Avec Descombes, il s'agit d'insérer de jeunes bacheliers, voire diplômés du supérieur, en recherche d'une formation professionnelle qui leur convienne. C'est du point de vue des entreprises que les deux types de trajectoires se rencontrent. En effet, pour les apprentis de Descombes comme pour les futurs chaudronniers, l'expérience acquise sur le terrain est prisée par les employeurs, l'apprentissage jouant comme un atout dans le parcours du jeune diplômé.

Enfin, Descombes fait remarquer que l'apprentissage, en jouxtant deux types de formation, s'avère une épreuve difficile, mêlant différents types d'exigences, à la fois en termes d'activité, tantôt professionnelles tantôt académiques, mais aussi en termes de capacité d'organisation et d'adaptation de la part de l'apprenti, changeant profondément de contexte d'activité d'une semaine sur l'autre. De ce fait, la réussite d'un parcours en apprentissage tend, selon Descombes, à favoriser la capacité d'un jeune diplômé à occuper, par la suite, un poste à responsabilité.

Des critères pour étendre l'apprentissage

Compte tenu des difficultés accrues d'accès à l'emploi pour les jeunes diplômés, la question d'une extension de l'apprentissage à l'ensemble des spécialités et niveaux de formation se pose à Descombes. Si tel était le cas, cette extension supposerait-elle une même intensité dans tous les secteurs ? Les éléments de réponse qu'apporte Descombes ne relèvent pas des formations elles-mêmes, mais du contexte institutionnel déterminant les choix des employeurs. Exemple : « *Normalement une subvention est touchée [par une entreprise], non pour gérer son fonctionnement, mais pour mener une action* ». Or une action peut consister à former un professionnel, aussi « *toute entreprise qui touche des subventions devrait jouer le jeu de l'apprentissage* ». Ainsi des structures associatives, qui présentent des besoins en cadres intermédiaires.

De plus, l'apprentissage peut servir à répondre aux besoins de main d'œuvre qualifiée des entreprises à court terme, point sur lequel Descombes

rejoint Monnier. Ainsi, le besoin de « *cadres intermédiaires* » n'est pas propre au secteur sanitaire et social, Descombes mentionnant pour l'exemple la direction d'unités dans l'hôtellerie ou les restaurants d'entreprise. Mais ici, c'est « *l'incapacité de mettre en place une GPEC* » qui entrave le développement de l'apprentissage. Des freins réglementaires posent aussi problème selon lui, comme les « *barrières d'âge* » (25 ans révolus) ou la liaison entre le salaire et l'âge de l'apprenti, occasionnant un « *coût plus élevé pour un apprenti en CAP de vingt ans, par rapport à un apprenti de dix-sept ans* » : « *C'est une épreuve en plus pour ceux qui sont en difficulté* ».

Descombes envisage enfin la possibilité de former les fonctionnaires par apprentissage⁽⁷⁸⁾. Là, d'autres freins sont à l'œuvre, notamment en termes de décompte d'effectifs : un apprenti vaut pour un agent, raison pour laquelle, dans un contexte de réduction du nombre de fonctionnaires, les titulaires résistent à l'entrée d'apprentis dans les services publics⁽⁷⁹⁾. Des contre-exemples existent cependant, Descombes évoquant le cas d'une apprentie en Licence professionnelle à la Mairie de Meaux⁽⁸⁰⁾, dont l'embauche fut ensuite transformée en CDD, lui laissant le temps de passer les concours de la fonction publique.

Contrevenir à l'idée selon laquelle le secteur public est incapable d'assurer une formation professionnelle

Compte tenu du succès de son initiative, Descombes récuse catégoriquement l'idée d'une incompétence supposée du secteur public, et plus particulièrement de l'université, pour former de futurs professionnels, y compris sous statut scolaire. La réussite professionnelle d'anciens étudiants qu'il a formés dans le secteur de la gestion hôtelière en atteste⁽⁸¹⁾. Au contraire, Descombes renverse la thèse de l'incapacité du secteur public : « *l'idéologie patronale est imbécile* » lorsqu'elle affirme qu'une formation professionnelle doit viser la formation d'« *un* » professionnel pour « *un* » poste précis. Au contraire, ce modèle « *fabrique des chômeurs* » selon lui, car la formation y est alors trop « *limitative* », empêchant la

[78] Sur ce sujet, Paul Mathias suggère qu'une réflexion est sans doute à mener sur l'alternance, telle qu'elle se pratique aujourd'hui dans la formation aux métiers de la médecine.

[79] Cette forme d'opposition de la part du personnel fonctionnaire, non pas à l'apprentissage en général, mais à son usage institutionnel, mettant en cause le recrutement par concours, a déjà été relevée par Prisca Kergoat (2002) lors du travail de terrain qu'elle a mené à La Poste.

[80] Dans le service « développement durable ».

[81] Avant d'ouvrir cette filière par apprentissage, Descombes dirigeait en effet une Maîtrise de gestion hôtelière.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

personne d'évoluer dans l'emploi. La promotion de l'apprentissage à l'université qu'assure Descombes prolonge ce point de vue : l'apprentissage est une filière de formation « efficace » en ceci qu'elle permet à l'apprenti de se former sur le terrain, sans l'enfermer dans une spécialité, du fait de la partie générale de la formation. Ainsi, l'apprentissage ne vise pas à former une main d'œuvre pour un type de poste et un seul, mais à former un professionnel aussi polyvalent que le permet le cursus de formation. L'université est justement capable d'assumer ce double enjeu de formation.

En termes d'objectifs de formation, Descombes ne transige pas plus que Monnier sur la réponse au marché du travail. C'est en revanche sur la capacité du secteur public à assurer une formation professionnelle qualifiante qu'il s'en détache. De ce point de vue, le discours de Descombes semble privilégier une convention à mi-chemin entre méritocratie et professionnalisation, l'acquisition d'un diplôme d'État devant donner accès à l'emploi. Les caractéristiques du public ciblé par la formation qu'il dirige, ainsi que le choix de l'apprentissage comme modalité de formation, ne font qu'orienter cette préférence conventionnelle dans une direction professionnelle, où l'entreprise devient un acteur pivot de la formation. Toutefois, comme dans le cas de l'apprentissage tel que le conçoit Monnier, le dispositif de formation intègre aussi les traits d'une convention marchande, notamment à travers la validation de certificats nationaux de compétence (CNC) au fil du cursus, et ce faisant, l'enrichissement d'un portefeuille de compétences.

Reste que le fondement méritocratique de la position de Descombes paraît déterminer son point de vue s'agissant de la question de l'orientation tout au long de la vie. Nous avons vu combien l'enjeu d'une orientation continuée comptait pour Monnier. Au contraire, Descombes y oppose l'importance de la formation initiale, qui doit pouvoir assumer pour tous les jeunes une formation qualifiante, non soumise à une étroitesse pratique susceptible de fragiliser aussi bien la recherche d'emploi que l'occupation d'un poste de travail. De ce point de vue, la généralisation de l'apprentissage prend le sens d'une amélioration de la formation initiale (et non de la formation tout au long de la vie).

La tentative irréaliste d'ouverture d'un BTS en apprentissage dans le textile

L'expérience de Thierry Herrier prend-elle à rebours l'initiative de Descombes ? Professeur dans un lycée professionnel public et syndiqué Sud, son témoignage nous permet en effet de mesurer la fracture qui peut

se maintenir entre convention méritocratique et velléités d'ouverture de sections d'apprentissage. Dans son lycée, une tentative d'inauguration d'un BTS textile par apprentissage s'est en effet soldée par un échec, dont les enseignements permettent de préciser les enjeux d'un conflit de légitimité entre une convention méritocratique dont nous avons déjà énuméré les traits, et une politique de promotion de l'apprentissage « *par en haut* », irréaliste et inadaptée au contexte local et professionnel.

Le cadre est celui d'un lycée technique, ayant ouvert ses portes dans les années 1990, dans la région Nord-Pas de Calais. À l'époque, la ville de Roubaix entendit ouvrir des sections de formation d'arts appliqués orientées vers le design et la productique textile (bonneterie, etc.). À cette fin, le cursus proposait un cycle bac en Sciences et techniques industrielles (STI) et plusieurs BTS. En 2013, les élèves peuvent s'inscrire en design de produit, communication, mode, architecture intérieure, communication par l'espace et le volume, et d'autres spécialités parentes.

À cette date, après un lent déclin, la formation aux métiers du textile a disparu de l'organigramme du lycée. Non sans péripéties, puisque dans le courant des années 2000, la région et les syndicats patronaux ont tenté de faire de ces formations professionnelles scolarisées, des formations en apprentissage. Cependant, au long de l'entretien, notre interlocuteur insiste sur l'absence de recul des promoteurs de ces formations par rapport à la spécificité des filières scolaires. Plus largement, Herrier invoque la perte de « *clivage politique entre droite et gauche* » relativement à l'apprentissage, plaçant son discours sur un terrain qui excède la simple discussion technique. Comme en écho au discours de Monnier, la discussion à propos de l'apprentissage ne peut, selon Herrier, être comprise indépendamment d'enjeux portant plus généralement sur les institutions de la formation professionnelle, voire du travail, comme nous allons le voir.

Le lycée compte 760 élèves. Les effectifs sont recrutés à la sortie du collège pour effectuer le cycle lycée. Ce cycle a échappé à la « *réforme du bac pro* », et offre une formation généraliste avec une particularité « *culturelle* » liée aux métiers des arts appliqués. Après le bac, les élèves effectuent un choix parmi l'une des nombreuses spécialisations du design. Aux effectifs du lycée (180 élèves), s'ajoutent 90 entrants en classe de mise à niveau post-bac et des bacheliers technologiques, issus d'autres établissements et entrant directement en BTS. Les élèves de BTS doivent effectuer six semaines de stage au cours de leur scolarité, l'enjeu pour l'école étant de préparer des élèves ayant la capacité de s'adapter aux

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

spécificités des entreprises. Une fois diplômés, les élèves se professionnalisent en général en communication visuelle (dans les entreprises de textile et de vente par correspondance). Localement, le « *pôle image* » (pôle de compétitivité dédié à l'animation et à l'image numérique) est un recruteur important. Certains élèves s'installent en travailleurs indépendants (graphistes rattachés à la Maison des Artistes, *freelance*, etc.). D'autres migrent vers d'autres régions. D'après un examen de suivi de cohortes que Herrier a pu consulter, un certain nombre d'entre eux poursuit enfin des études en Licence, notamment pour valider une certification au niveau européen, le BTS ne figurant pas au LMD^[82].

À l'ouverture, l'équipement du lycée a représenté un investissement important pour la région (« *des millions de francs lourds* »). Les BTS textile ont d'abord eu du succès, avec l'ouverture de quatre BTS, mais qui se sont bientôt étioilés. Les causes : « *l'arrivée des Chinois sur le marché* », participant à la dégradation du marché du travail, corrélativement à la dégradation de l'image du métier. Les filières se sont maintenues un temps, par opportunité de conjoncture : à l'occasion d'un afflux d'élèves marocains, lié au développement de l'industrie marocaine à la fin des années 1990. Reste que dans les années 2002-2003, le rectorat a voulu fermer la filière, « *ils ne voulaient plus payer pour trois ou quatre étudiants* ».

Si les formations ont d'abord été tenues « *sous oxygène* » par les moyens propres du lycée, lequel menait des campagnes appuyées de recrutement, ce fut sans succès notable. La mairie et la région sont alors intervenues en cherchant une alternative.

La région a fait le pari d'un redressement sur la base de la conversion de la filière scolaire à l'apprentissage, témoignant d'une « *foi absolue dans ce mode de formation* ». Le passage à l'apprentissage devait créer un afflux. Les arguments de la région relevaient d'une logique à la fois socio-économique, visant à « *ne pas perdre les compétences et le matériel investis* » ; locale, avec « *la possibilité d'articuler la formation au pôle régional de compétitivité textile* » ; enfin, idéologique, s'exprimant dans les mots d'ordre « *le textile peut renaître* » ou « *le textile innovant* ». Le syndicat patronal des industries du textile a appuyé cette initiative, afin de former une main d'œuvre localement.

[82] Licence Master Doctorat. Degrés de diplôme harmonisés au niveau européen, dans le but de promouvoir la mobilité des étudiants, la mobilité entre disciplines et entre formations professionnelles et générales (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche).

La décision de mise en place de la filière fut prise entre la région, les syndicats patronaux, le rectorat, le chef d'établissement et le centre d'apprentissage. Cependant, les enseignants ont été tenus à l'écart du processus (« *pas de consultation des profs* »). Ce qui traduit pour Herrier un « *mépris du politique* », une manière de dire aux enseignants : « *nous, on sait, ta gueule* ». Les instances régionales et académiques ont ensuite mis sur le papier les modalités juridiques et pratiques d'ouverture de la structure de formation et la filière a été validée.

La région ayant préalablement en charge les locaux et l'équipement des salles, la conversion de l'ancienne filière scolaire à l'apprentissage a eu lieu au sein même du lycée. La région finançait le CFA et celui-ci reversait au lycée un budget lié à l'usage des locaux et du matériel courant (consommables). Deux enseignants du lycée ont été détachés vers cette filière et d'autres ont été sollicités pour faire des heures supplémentaires. De fait, ces enseignants étaient les seuls, localement, à pouvoir former les élèves, « *mais ils étaient de moins en moins des enseignants de l'Éducation nationale* ». La création d'une unité de formation par apprentissage (UFA)^[83], fut proposée, en vain.

Cependant, la conversion de la filière n'eut pas le succès escompté : pour deux BTS ouverts, trois ou quatre élèves furent recrutés, « *personne ne se dirigeait vers ces formations* ». Le prix par élève a augmenté, « *la formation [était] la plus chère à la région par tête de pipe* ». L'expérience a duré trois ou quatre ans, puis ces filières ont disparu. Aujourd'hui, les locaux sont loués ponctuellement pour des sessions de formation à destination d'ingénieurs dans le domaine textile, issus d'autres établissements.

Légalité ou légitimité ?

D'un point de vue factuel, l'histoire de cette initiative sans lendemain pourrait en rester là. Mais Herrier tire des enseignements de portée générale, tues par les promoteurs de l'époque, de la substitution d'une filière scolaire par l'apprentissage.

Selon Herrier, les promoteurs régionaux de l'apprentissage ont manifesté dans cette histoire « *une absence de recul critique sur la pertinence ou non de ce type de formation* ». L'évacuation des questionnements légitimes des enseignants et acteurs syndicaux, derrière la légalité institutionnelle de la

[83] Une unité de formation par apprentissage désigne une section spécifique, au sein d'un lycée, qui forme des apprentis. Une UFA est généralement publique.

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

politique à l'œuvre, a révélé un problème de distance au phénomène apprenti. Unanimement, les messages délivrés par les autorités régionales ont exprimé, en substance, « *l'apprentissage sauvera le monde* ». Selon Herrier, les élus de droite et de gauche « *communient sur cette question* », le clivage qui pouvait exister entre eux « *dans les années 70 et 80* » n'étant plus à l'ordre du jour. C'est une « *nouvelle religion éducative* », « *l'orientation par excellence* ».

Les interrogations légitimes invoquées par Herrier, quelles sont-elles ? Elles portent d'abord sur la pédagogie de l'alternance. Si Herrier concède que « *l'apprentissage peut correspondre à certains profils d'élèves* », il ajoute immédiatement que cette correspondance est soumise aux exigences propres à chaque filière de formation. Pour le comprendre, il convient d'en référer aux professionnels des arts appliqués : d'expérience, dans ces métiers, « *la formule par apprentissage n'est pas nécessairement celle qui marche le mieux* », car « *la formation demande beaucoup de boulot à la maison* », auquel il est difficile de faire face quand, parallèlement, on travaille dans une entreprise. Selon Herrier, ces observations sont confirmées par les pratiques des patrons, qui préfèrent les élèves formés en école plutôt qu'en apprentissage.

Un second questionnement procède de l'attribution de locaux régionaux et du détachement d'agents publics pour former des apprentis. En effet, le transfert de formation au privé (le CFA, en lien avec les employeurs) au sein d'une école publique est largement problématique. Nous l'avons vu, si les enseignants du lycée étaient les seuls, localement, à pouvoir former les apprentis, leur détachement en faisait « *de moins en moins des enseignants de l'Éducation nationale* ». Sous cette formulation, on peut entendre le type de réserve, voire de franche opposition, que peut exprimer le personnel de la fonction publique à travers la mise en question du statut des agents, comme l'a évoqué déjà le témoignage de Descombes. En effet, l'accroissement de l'apprentissage peut signifier une diminution du nombre de fonctionnaires. Mais plus explicitement, Herrier met l'accent sur l'altération de la mission de formation : dans la mesure où « *les compétences de formation sont détenues par le public* », il interroge la légitimité de l'entreprise à tirer profit du dispositif de formation. De plus, l'apprentissage impliquant un contrat de travail, on peut se demander s'il n'est pas destiné « *à fournir de la chair à patron* ».

Enfin, Herrier relève la dimension politique et économique de la promotion de l'apprentissage : « *la région touche énormément pour que*

beaucoup de formations passent à l'apprentissage ». En matière de politique éducative, « *l'emprise de la région* » s'affirme, doublée d'une articulation manifeste avec les secteurs économiques locaux. Herrier rappelle que l'apprentissage implique un droit de regard plus prononcé de la région et des syndicats patronaux sur les contenus de formation, instituant une place de plus en plus accrue des mêmes syndicats sur un plan local : « *Déjà la région décide, avec le Rectorat, du schéma régional de formation* », c'est-à-dire de l'ouverture et du financement des formations en fonction de l'implantation des entreprises. L'apprentissage renforce cette régionalisation en produisant une perte de la référence citoyenne attachée à l'éducation. Certes le diplôme est national, « *mais l'enseignement est tenu par le privé* » : selon la région et le secteur, c'est le tissu économique et social qui vient déterminer « *ce à quoi tu peux prétendre comme formation* ». Ce faisant, c'est le rôle de l'Éducation nationale entendue comme école délivrant une formation générale qui est mis en cause. Une tendance qui peut être liée à la réforme du bac pro, dont la spécialité conditionne fortement des avenir individuels et professionnels. En ce sens, Herrier ajoute enfin : « *bien sûr, il ne faut pas être déconnecté du marché du travail, mais est-ce que c'est la vocation de l'Éducation nationale de s'aligner sur des contenus de formation définis par l'entreprise ?* ».

Enfin, selon Herrier, la conversion avortée de la filière scolaire à l'apprentissage pourrait avoir des suites. Si, pour l'instant, tous les BTS proposés par le lycée sont en formation scolaire, une pression très forte s'exerce à tous les niveaux administratifs « *pour envoyer des élèves en apprentissage* » : « *notre chef de travaux, il nous parle toujours d'offrir certaines formations en apprentissage, c'est toujours cette musique là* ». De fait, dans d'autres lycées, publics ou privés, apparaissent des intitulés de formation par apprentissage « *qui font plaisir à la région et aux patrons* ».

Herrier évoque les enjeux financiers liés à cette pression. Ceux-ci sont rendus tangibles à travers l'exemple existant d'une formation pour adultes délivrée dans le lycée : « *Nous, on a déjà une formation pour adultes via le GRETA^[84]. On sent qu'il y a du fric qui circule, des budgets importants, des sous à se faire pour différents acteurs.* » En effet, des incitations financières sont mises en place, par l'intéressement de la rémunération

[84] Groupement d'établissements. Les GRETA organisent des formations pour adultes dans la plupart des métiers (MEN).

L'apprentissage en France : outil d'un changement de convention de formation ?

des enseignants ou la rénovation des centres de formation afin de favoriser l'implantation de nouveaux centres d'apprentissage. Les incitations régionales produisent alors un effet d'appel d'offre à destination de structures privées, mais la veille sur le déroulement des formations est occultée : « *Ça fait venir des margoulines qui te sortent de la formation à tour de bras, et la région finance des formations bien merdiques* », pouvant s'avérer « *catastrophiques* » pour les élèves.

3.6. Conclusion : quel statut pour l'apprenti?

Comme pour Jacques Monnier, les mots d'« *Éducation nationale* » renvoient moins, dans le discours de Herrier, à des bâtiments en dur, qu'à une convention de formation : une convention méritocratique, qu'il s'agit pour lui de faire valoir contre une convention marchande. La tension entre « *fabrique de compétences* » pour l'entreprise, pour reprendre les mots de Monnier, et certification nationale trouve donc avec Herrier une nouvelle illustration, mais cette fois, en faveur du maintien de la convention méritocratique, et cela, à la différence du point de vue de Descombes. Ce constat de symétrie entre les positions de Monnier et Herrier peut nous permettre de préciser l'enjeu de ce conflit de références.

En effet, nous pouvons faire l'hypothèse que, pour Herrier, par delà le caractère spontané du langage dont il use, la question soulevée par l'apprentissage est irréductible au maintien d'une convention méritocratique pour elle-même. Son positionnement répond davantage de l'affirmation du lien entre certification et qualification. Autrement dit, si Herrier affirme avec force la validité de la certification par la voie académique, c'est en lien avec l'accès à la qualification, c'est-à-dire avec l'inscription du savoir-faire attesté par le diplôme dans l'ordre du salaire. La convention collective dont relève la qualification définit alors une place hiérarchique et fonctionnelle dans le collectif de travail, ainsi qu'un niveau de salaire. Cela, contre la reconnaissance de la compétence, dès lors que celle-ci renvoie, non à une qualification, mais à des savoir-faire monnayables au prix du marché, et qu'elle implique l'alignement des exigences de l'examen sur des critères réductibles aux besoins d'une ou plusieurs entreprises. Compte tenu du caractère professionnel de la filière dans laquelle Herrier exerce, des savoirs et techniques adaptés sont bien nécessaires à l'obtention du diplôme, mais ils ne sauraient fonder la qualification par leur seule adéquation au marché du travail du moment.

Partie 1

Suivant l'opposition entre Herrier et Monnier, nous pouvons alors tenter de dégager deux ensembles conceptuels, induits par la convention méritocratique d'une part, par la convention marchande d'autre part, et au sein desquels s'inscrit la trajectoire du travailleur salarié. Nous en donnons une version délibérément stylisée, afin d'en accentuer le contraste et permettre au lecteur de mieux saisir les clivages en présence.

Avec Herrier, le lien entre certification et qualification suppose un lien entre État-Nation et qualification : l'État, garant de la formation professionnelle des jeunes citoyens, leur permet ainsi d'accéder à une qualification professionnelle. Cette qualification peut se maintenir dans la mobilité professionnelle du fait de la surface des conventions collectives^[85]. Elle est donc irréductible à l'occupation d'un poste dans une entreprise. L'apprentissage a alors le sens d'une modalité d'accès à la qualification sur la base de la reconnaissance d'un diplôme, juxtaposée à d'autres modalités (formation initiale scolarisée principalement).

Avec Monnier au contraire, la relation entre formation et emploi induit une liaison conventionnelle entre entreprise, compétence et région : ici, la région se substitue à la Nation, non comme échelle de reconnaissance de la qualification, mais comme prestataire de compétences à l'adresse de l'entreprise. Celle-ci demande en effet des compétences opérationnelles, idoines à la rotation du capital, dans des circonstances de production données, sur un plan local, technologique, etc. L'entreprise est donc le lieu d'énonciation des compétences utiles, dont la reconnaissance dépend des choix et contraintes d'investissement. La surface nationale de qualification n'a pas de pertinence ici, puisque la formation continue la remplace, palliant le déficit éventuel de compétences de l'individu au temps t . L'apprentissage prend alors le sens de départ d'un parcours professionnel sécurisé, notamment à travers le droit à la formation (continue). Les domaines et périmètres de discussion qu'impliquent ces deux ensembles paraissent donc nécessairement différents.

[85] Les conventions collectives peuvent relever d'une extension nationale ou non-nationale (localité, région, entreprise) mais elles dérogent alors du lien entre Éducation *nationale* et qualification, dont nous restituons la version la plus claire à travers le positionnement de Herrier.







PARTIE 2

L'APPRENTISSAGE EN SUISSE



L'apprentissage en Suisse

Introduction

L'apprentissage en Suisse est ancien et repose essentiellement sur ce qu'il est coutume d'appeler le « modèle dual » d'inspiration allemande. Ce système de formation professionnelle, qui prévoit une répartition du temps de l'apprenti entre l'école et l'entreprise^[86], est une voie suivie par les deux tiers des jeunes suisses aujourd'hui. Si ce mode d'organisation de la formation professionnelle est le plus courant dans ce pays, il recouvre cependant des différences cantonales – et linguistiques – qui s'expliquent avant tout par la grande autonomie, notamment en matière éducative, dont bénéficie chacun des vingt-six cantons. Le fonctionnement fédéral est en effet particulièrement étendu et poussé. L'image du « mille-feuilles », chère à de nombreux politistes, est ainsi régulièrement convoquée en Suisse pour illustrer une complexité administrative, liée tant à la diversité des configurations cantonales singulières qu'à l'empilement – et à l'enchevêtrement – des niveaux de décision.

Avant de présenter plus en détail l'organisation de la formation professionnelle en Suisse, et notamment celle de l'apprentissage, il convient donc de rappeler quelques traits distinctifs de ce pays, pour en comprendre tant l'organisation que l'évolution.

[86] Un à deux jours par semaine sont passés en école, le reste du temps se déroule sous la responsabilité d'un formateur ou d'une formatrice en entreprise.

1. Un rapide tableau de la formation professionnelle en Suisse

1.1. Quelques repères clés

La Suisse est un petit pays en termes de superficie et de nombre d'habitants (8 millions), basé sur une organisation fédérale comprenant vingt-six cantons, qui disposent d'une autonomie très étendue, notamment en matière d'organisation de l'éducation. Cet ensemble se trouve aujourd'hui encastré au milieu de l'Union européenne, sans en être membre. Deux traits singularisent, de plus, ce pays dans le panorama des sociétés capitalistes européennes. D'une part, il se distingue par un faible taux de chômage (entre 3,5 et 4 %) mais comprenant un taux de chômage des jeunes un peu plus important (1/2 point en plus). Quoique marqué par de fortes disparités régionales, ce taux de chômage des jeunes apparaît faible en comparaison internationale. D'autre part, la Suisse se caractérise par un marché du travail à la fois flexible, souple et décentralisé, c'est-à-dire à la fois faiblement encadré conventionnellement et caractérisé par une régulation de la relation de travail confiée à la négociation collective entre représentants des employeurs et des travailleurs.

Suite aux fortes tensions sociales qui ont suivi la Première Guerre mondiale, le patronat suisse et les organisations syndicales, tous deux hostiles à une ingérence de l'État en matière de relations collectives de travail, signent en 1937 des accords dits de « paix du travail », qui « instituent la résolution des conflits par un système d'arbitrage et par l'interdiction de tout moyen de lutte durant la validité des conventions collectives de travail » (Cianferoni, 2012, p. 70). D'abord en vigueur dans l'industrie (horlogerie, métallurgie et machines), ces accords s'étendent ensuite aux autres secteurs d'activité à partir des années 1950 (Aubert, 1989). Cette configuration des rapports collectifs de travail est un facteur d'explication décisif de la très faible conflictualité au travail, l'un des plus bas du monde industrialisé, que l'on peut observer dans ce pays. D'autres facteurs concourent cependant à l'éclairer, et notamment, la division des salariés. Comme le note justement G. Waardenburg, « face au patronat, les salarié-e-s en Suisse ont toujours été extrêmement morcelés, notamment par l'organisation sociopolitique fédérale, les clivages religieux, les clivages entretenus entre « Suisses » et « immigrés », et des formes d'organisation syndicales fortement sectorielles et corporatistes » (Waardenburg, 2006, p. 241).

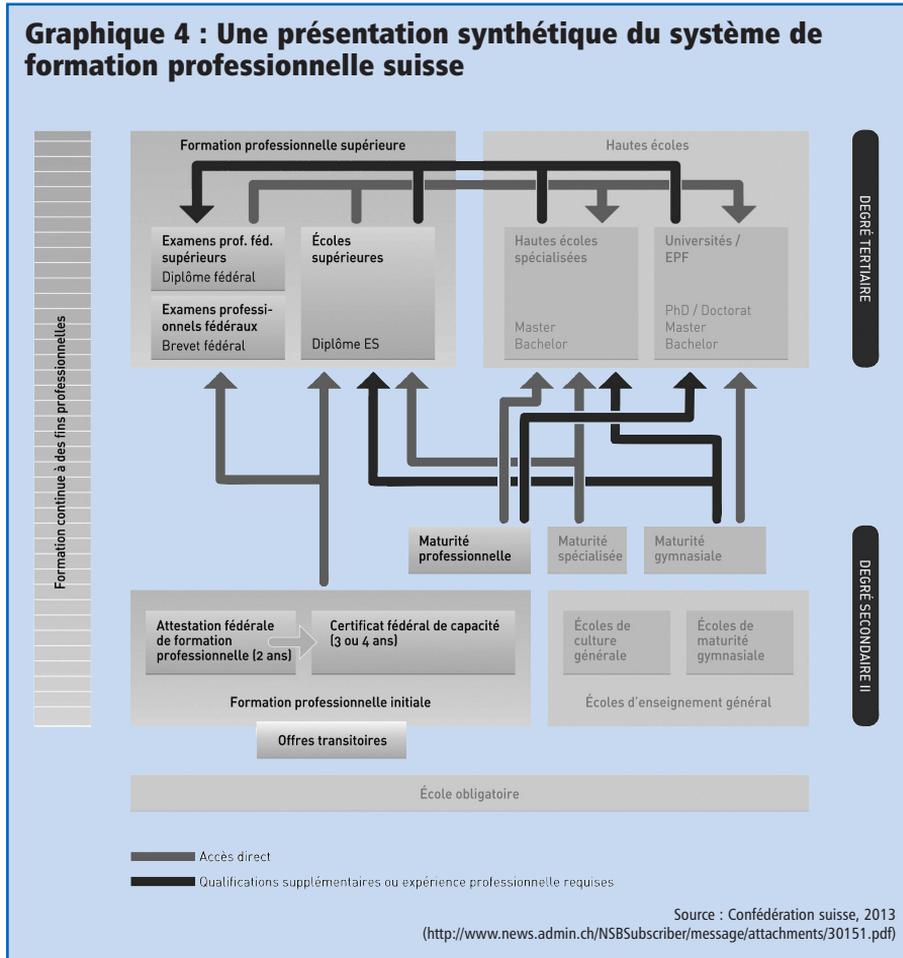
Finalement, pour bien comprendre la force d'attraction du modèle dual en général et du système suisse de formation en particulier, il faut comparer les chiffres officiels du chômage des jeunes en Suisse avec ceux des pays voisins. Dans ces derniers, en 2012, le taux de chômage des jeunes actifs de moins de 25 ans⁽⁸⁷⁾ se situe en moyenne au-delà du seuil des 20 % (21,6 % pour la zone euro, 22,4 % pour l'ensemble de l'UE). Il est donc en moyenne quatre fois plus important qu'en Suisse. En outre, il recouvre des disparités nationales très fortes. Ainsi, il dépasse les 50 % en Espagne (50,5 %) et en Grèce (50,4 %). D'autres pays, tels que la Bulgarie, l'Irlande, l'Italie, la Lituanie, le Portugal et la Slovaquie, affichent quant à eux des taux de personnes sans-emploi supérieurs à 30 % pour la population des moins de 25 ans. Il n'y a qu'en Allemagne, en Autriche et aux Pays-Bas que le taux de chômage des jeunes se situe au-dessous de 10 %.

(voir page suivante le graphique 4 : Une présentation synthétique du système de formation professionnelle suisse)

⁽⁸⁷⁾ Il convient ici de rappeler les enjeux entourant la construction des statistiques du chômage et la possibilité de pouvoir procéder à des comparaisons internationales sur ces bases. En matière de chômage des jeunes en France, s'il est couramment affirmé dans le débat public que près d'un jeune de moins de 25 ans sur quatre serait au chômage (et un sur deux dans certains pays du sud de l'Europe), il s'agit d'un jeune *actif* sur quatre. Pour le cas de la France, où le taux d'actifs dans la tranche 15-24 ans est relativement bas, se situant aux alentours de 30 % (la moyenne de l'UE se situe autour de 36 %), le taux de chômage des jeunes équivaut donc à 9 % environ, soit un taux de chômage comparable à celui de l'ensemble de la population active. Rappeler ce constat permet de mettre en question ce qui est présenté comme la spécificité alarmante de la situation des jeunes et donc l'urgence avec laquelle il faut la régler par le biais de mesures ciblées.

1.2. Le système de formation professionnelle en Suisse

Graphique 4 : Une présentation synthétique du système de formation professionnelle suisse



L'un des éléments essentiels à retenir, concernant l'organisation du système éducatif suisse, est sa très grande complexité, notamment due à sa déclinaison distincte dans chacun des vingt-six cantons. Malgré ces différences cantonales très importantes, qui peuvent concerner aussi bien le contenu des programmes que l'âge de début de la scolarisation obligatoire, il convient d'insister sur trois éléments structurants l'ensemble du système : premièrement, la différenciation des parcours et la sélectivité très

précoces des élèves, dès l'âge de 12 ans et l'entrée en secondaire inférieur (Seitz, Metzger et Kobler, 2005) ; deuxièmement, un cloisonnement tout aussi précoce entre les différentes filières et le petit nombre de passerelles existantes entre elles, par exemple dans le canton de Vaud (Perriard, 2005) ; et troisièmement, de fortes inégalités intercantionales en matière d'encadrement scolaire et d'accompagnement des élèves, mais aussi d'apprentissages scolaires et donc de « performances » scolaires (Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade, 2011).

1.3. Des disparités régionales importantes

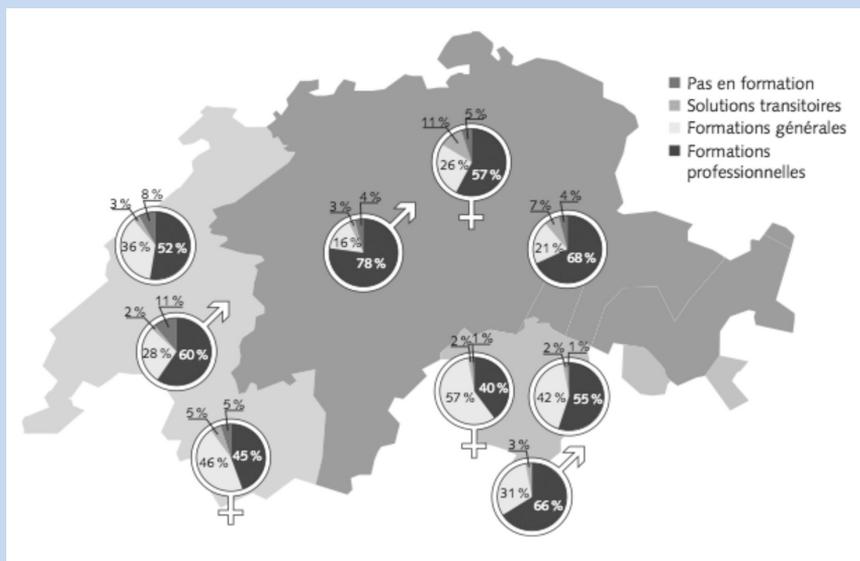
Globalement, la situation des jeunes au regard de leur insertion professionnelle et de leurs parcours de formation révèle des disparités régionales importantes, et oppose schématiquement les régions germanophones aux régions latines (les cantons francophones et le Tessin, italophone). Les premières sont plus importantes numériquement et dominant d'un point de vue économique et politique.

C'est ce que montre le schéma suivant (carte 2), issu de l'enquête « Transition de l'École à l'Emploi » (TREE). Cette enquête longitudinale, menée depuis 2000 et d'échelle confédérale, suit un échantillon représentatif de sortants de l'enseignement obligatoire (15 ans)^[88]. Basée sur les données de 2003, soit trois ans après le lancement de l'enquête, cette carte permet de mettre en évidence la situation plus difficile que connaissent, relativement à leurs concitoyens germanophones, les jeunes francophones et italophones en Suisse.

(voir page suivante la carte 2 : Situation des jeunes suisses trois ans après l'école obligatoire, répartition par sexe et par région linguistique)

[88] Cette étude porte sur les parcours de formation et les parcours professionnels des jeunes après l'école obligatoire. L'échantillon de TREE comprend environ 6.000 jeunes, qui ont participé à l'enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*) en 2000 et ont terminé l'école obligatoire la même année. Cet échantillon est représentatif tant sur le plan national qu'au niveau des régions linguistiques. Pour plus de renseignements, voir <http://tree.unibas.ch/fr>.

Carte 2 : Situation des jeunes suisses trois ans après l'école obligatoire, répartition par sexe et par région linguistique (issu de l'enquête TREE)



Concernant le niveau d'éducation des jeunes suisses en comparaison internationale, deux résultats ressortent. Tout d'abord, les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires dépassent les 90 % en Suisse (contre 70 % dans 22 des 26 pays membres ou partenaires de l'OCDE). D'autre part, le taux de réussite des filles à ce niveau est supérieur à celui des garçons dans pratiquement tous les pays membres ou partenaires de l'OCDE, à l'exception de la Suisse – et de la Turquie. Cette dernière donnée interpelle lorsqu'on la met en regard d'un autre résultat de l'enquête TREE, qui montre que, contrairement à l'idée répandue selon laquelle les inégalités de salaire entre hommes et femmes se développeraient et se creuseraient au fur et à mesure de la carrière, les inégalités de salaire dont pâtissent les femmes en Suisse commencent en réalité dès l'entrée dans la vie professionnelle et représentent en moyenne une perte de 10 % de salaire.

1.4. Quelques repères issus de l'enquête TREE

L'enquête TREE montre l'importance des parcours discontinus et non linéaires, qui constituent plus de la moitié de l'ensemble. Ce constat traduit l'inadaptation du système scolaire et de l'organisation institutionnelle de la transition formation-emploi pour la majorité des jeunes suisses. D'autre part, cette enquête met en avant le rôle décisif de l'origine sociale et géographique dans la réussite scolaire post-obligatoire. Ainsi, elle confirme les plus grandes difficultés des jeunes romands au moment de leur entrée sur le marché du travail. Enfin, elle met très fortement en évidence la corrélation existant entre l'absence de diplôme et la probabilité de se retrouver au chômage, près de cinq fois supérieure pour un jeune qui ne possède ni diplôme professionnel, ni diplôme de « maturité » (baccalauréat).

2. L'apprentissage en Suisse : origines, réglementation et enjeux actuels

2.1. Les deux modalités de l'apprentissage en Suisse : en mode dual ou en école de métiers

Comme nous l'avons déjà évoqué, la Suisse est un pays où domine la formation professionnelle dite duale, c'est-à-dire qui organise le temps de formation entre l'école et l'entreprise. Alors que 30 % d'une classe d'âge suit une formation générale (débouchant sur un diplôme de type baccalauréat, dénommé « maturité » comme en Allemagne), ce sont près de 70 % des jeunes qui optent pour une formation professionnelle au sortir de l'enseignement obligatoire, à 15 ans révolus. Parmi ces derniers, une écrasante majorité (près de 90 %) suit un apprentissage dual, les autres suivant leur formation dans des écoles professionnelles ou écoles de métiers à plein temps.

Dans le cadre de l'apprentissage dual, l'apprenti signe un contrat de travail avec son entreprise formatrice, reçoit un salaire mensuel augmentant chaque année de formation validée⁽⁸⁹⁾ et a droit à cinq semaines de vacances par an jusqu'à vingt ans révolus. Dans le cas d'un apprentissage réalisé en

⁽⁸⁹⁾ De 150 francs suisses en première année jusqu'à 1.500 francs suisses en dernière année, à comparer au salaire mensuel moyen qui dépasse 6.000 francs pour un temps plein. À ce sujet, précisons deux points : 1) le salaire d'un apprenti ne rémunère que son activité en entreprise, soit 3 à 4 jours par semaine et 2) les temps partiels sont très nombreux en Suisse, notamment chez les femmes qui ont un emploi.

école à plein temps^[90], les apprentis ne perçoivent pas de salaire, mais les frais d'écolage sont gratuits, à l'exception de la taxe d'inscription et des frais d'achat du matériel scolaire qui sont à leur charge. Ces jeunes effectuent en outre un ou plusieurs stages obligatoires en entreprise durant leur formation et bénéficient de treize semaines de vacances.

Cependant, l'apprentissage dual couvre l'ensemble des domaines de la formation professionnelle à l'exception de la formation universitaire. C'est ainsi que dans le Canton de Vaud, par exemple, plus de deux cents métiers sont accessibles par la voie de l'apprentissage, alors que les écoles professionnelles préparent seulement à une vingtaine d'entre eux. L'apprentissage dual est donc l'un des pivots essentiels autour desquels est construit l'ensemble de la société suisse contemporaine.

Le tableau suivant synthétise les deux voies de l'apprentissage en Suisse : en mode dual ou, pour certaines professions, en école à temps plein.

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des deux voies d'apprentissage en Suisse : en mode dual ou en école à temps plein dite « école de métiers »

Apprentissage dual en entreprise	Apprentissage en école de métiers
<ul style="list-style-type: none"> • 200 professions • Pratique en entreprise • Cours professionnels 1 à 2 jours par semaine en école • Salaire et 5 semaines de vacances 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 professions • Théorie et pratique en école à plein temps + stages en entreprise • Pas de salaire (sauf en stage) et 13 semaines de vacances
Démarches à effectuer :	Démarches à effectuer :
<ul style="list-style-type: none"> • Recherche d'une place d'apprentissage • Dossier de candidature • Tests d'aptitude (dans la plupart des cas) • Stage • Entretien • Contrat d'apprentissage avec l'entreprise formatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Inscription auprès de l'école de métiers • Examens/concours d'admission • Contrat de formation avec l'école

Avant de décrire plus en détail le parcours des jeunes qui s'engagent dans la voie de l'apprentissage, il convient de revenir sur l'histoire de la mise en place de ce système de formation professionnelle. Ce détour est d'autant plus nécessaire que la version actuelle de ce système de formation constitue

[90] Notamment dans les domaines de l'industrie des machines, de l'informatique et du multimédia, de l'horlogerie, de la santé et de la couture.

aujourd'hui une référence et une source d'inspiration pour de nombreux observateurs. Nombre de discours, en France, mais aussi en Italie et plus largement en Europe, voient en effet dans le système de formation professionnelle suisse un exemple vers lequel tendre, en raison de ses performances supposées en matière d'insertion professionnelle et de lutte contre le chômage des jeunes.

Si le système dual suisse peut sembler idéalisé pour de nombreux observateurs étrangers, force est de constater qu'il l'est également à l'intérieur même de la Suisse, et cela depuis de nombreuses années. Face aux difficultés considérables que rencontrent les moins de 30 ans dans nombre de pays européens, les responsables suisses n'hésitent pas à suggérer à leurs homologues d'adopter leur propre « recette ». C'est ainsi que Serge Gaillard, alors responsable de la Direction du travail au sein du secrétariat d'État à l'Économie^[91], déclarait en avril 2012 à propos des pays confrontés à une forte inoccupation juvénile^[92] : « *Du point de vue macro-économique, ces pays ont souvent un double problème : ils ne sont pas compétitifs et présentent un endettement élevé. Il est très difficile de régler ces deux problèmes à la fois lorsqu'on se trouve dans une zone monétaire commune sans possibilité de dévaluer sa monnaie. Concernant le système éducatif, ces pays auraient également tout intérêt à créer des voies permettant aux jeunes de mettre le plus tôt possible les pieds dans la vie professionnelle*^[93] ».

2.2. Une brève histoire de l'apprentissage en Suisse

Avec l'avènement d'un capitalisme industriel, qui se développe en Suisse au début du XIX^e siècle, sont posées les premières pierres sur lesquelles sera organisée la formation des jeunes. Comme le met en évidence le sociologue G. Waardenburg, deux réponses sociopolitiques sont apportées en Suisse pour fournir une main d'œuvre formée à un appareil productif alors en plein essor. La première de ces réponses est la scolarisation à l'école élémentaire, qui, dès 1874 devient gratuite, obligatoire et placée sous le contrôle de l'État. La seconde consiste à organiser la formation professionnelle de travailleurs non qualifiés et souvent étrangers, afin de répondre aux besoins de la production industrielle.

[91] L'équivalent suisse du ministère de l'Économie en France.

[92] Il s'agit ici d'une référence aux désormais célèbres « NEET » (*Not in Education, Employment or Training* – ni étudiant, ni employé, ni stagiaire).

[93] Berthoud J.-M., « Une génération sans avenir ? », *swissinfo.ch*, 30 avril 2012.

Partie 2

Dans ce contexte, l'apprentissage va alors être promu par le patronat suisse afin de s'assurer le concours d'une main d'œuvre formée, mais aussi afin d'encadrer idéologiquement une jeunesse qui manifeste à ses yeux trop de sympathie envers des idées socialistes, apportées notamment par les travailleurs italiens venus en nombre (Tabin, 1989). Parti d'initiatives locales, ce système de formation professionnelle s'étend alors progressivement au niveau national : « l'apprentissage sera donc concrètement mis en place et institutionnalisé par les organisations patronales, après qu'elles aient décidé de se rallier fermement derrière la formation en apprentissage et non pour la formation professionnelle en école » (Waardenburg, 2006, p. 240).

D'un point de vue numérique, le nombre de places d'apprentissage et d'apprentis croît sans discontinu de la fin du XIX^e siècle (40.000) jusqu'au milieu des années 1980 (243.000). À partir de cette date, un déficit de places d'apprentissage disponibles grandit peu à peu (Tabin, 1989, p. 147). Cette situation de « crise » des places d'apprentissage est toujours d'actualité, mais avec des nuances selon les secteurs d'activité, comme nous le verrons.

Il convient avant cela de distinguer plusieurs phases dans cette évolution. Si le nombre d'apprentis s'élève jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, ce n'est cependant qu'une minorité de travailleurs suisses qui passe par cette voie, par ailleurs très majoritairement des hommes. C'est avec le développement économique initié dans les années 1950, et la demande grandissante de main d'œuvre qualifiée dans l'industrie et les services qui l'accompagne, que le nombre d'apprentis va très fortement augmenter au point de devenir « la norme de qualification minimale pour les jeunes hommes de nationalité suisse » (Waardenburg, 2006, p. 242). Suit alors l'ouverture puis la généralisation de l'accès à l'apprentissage pour les femmes et les jeunes de nationalité étrangère^[94].

Le pic du nombre d'apprentis est atteint en 1985 avec 243.000 contrats signés. Depuis cette date, les entreprises ont diminué le nombre de places offertes en apprentissage, devenu fluctuant au gré de la conjoncture économique. Après une chute record au milieu des années 2000, le nombre d'apprentis se situe en moyenne au-dessus de 190.000 (193.000 en 2012).

[94] Signalons au passage que depuis le 1^{er} février 2013, à l'initiative de la Ville de Lausanne et du Canton de Vaud, les jeunes sans-papiers peuvent, à l'issue de leur scolarité obligatoire et sous certaines conditions, effectuer un apprentissage en Suisse.

L'influence de la conjoncture économique sur le nombre de places d'apprentissage proposées par les entreprises, autrement dit sur le marché des places d'apprentissage, est connue. En effet, cette influence s'exerce doublement : d'abord, par un effet sur le carnet de commandes des entreprises et donc sur les possibilités d'embauche offertes aux apprentis ; ensuite, en tant que moteur de la dynamique du marché, les périodes de croissance sont propices à la création d'entreprises et donc de places d'apprentissage.

Le facteur économique ne permet cependant pas d'expliquer à lui seul pourquoi moins d'un tiers des entreprises suisses (toutes tailles et tous secteurs confondus) continuent de participer à la formation des apprentis. Alors qu'une motivation en berne des entreprises est souvent avancée comme explication, une étude longitudinale menée par J. Schweri et B. Mueller (2007), pour la période allant de 1985 à 2001^[95], montre que la stagnation du nombre de places d'apprentissage serait davantage due à la combinaison de quatre principaux facteurs :

1. la baisse de la population des jeunes de seize ans expliquerait 40 % de cette stagnation ;
2. l'augmentation de la part des très petites entreprises offrant peu de possibilités de formation l'expliquerait pour 35 % ;
3. l'augmentation du nombre des personnes choisissant la voie de la « maturité » (baccalauréat) pour 15 % ;
4. enfin, et pour 10 %, la stagnation du nombre de places d'apprentissage offertes serait due à des réorientations intervenues parmi les différentes branches (ce qui va à l'encontre de l'idée que le développement des activités de service menacerait le système d'apprentissage dual).

Il ressort que l'apprentissage répond principalement à deux fonctions sociales.

1) D'une part, il permet de fournir une main d'œuvre formée aux exigences de la production. De plus, bien qu'en formation, les apprentis produisent un travail qui n'est pas sans être profitable pour leurs employeurs. Ces derniers présentent pourtant l'engagement d'un apprenti avant tout comme un coût économique, du fait de son inexpérience, de la nécessité de détacher un travailleur plus âgé qui lui montrera le travail mais qui, dans le même temps, ne produira pas, etc.

[95] Cette enquête se base sur les données issues du recensement de toutes les entreprises privées suisses pendant les années 1985 à 2001.

Trois études successives (Wolter *et al.*, 2003 ; Mühlemann *et al.*, 2007 ; Strupler et Wolter, 2012) contredisent cependant cet argument et affirment qu'un employeur engageant un apprenti en retire un bénéfice net sur la durée du contrat. La dernière enquête portant sur le rapport coût/bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses se base sur les contrats signés en 2009 et établit le bénéfice total à plus de 8.000 francs suisses (environ 6.500 euros), bénéfice du reste légèrement supérieur dans le cas d'un apprentissage de trois ans en comparaison à un apprentissage d'une durée de quatre ans (Strupler et Wolter, 2012). Si l'on suit ces études, l'investissement représenté par l'embauche d'un apprenti serait donc rentable plus vite que ne l'affirment les employeurs. Ce constat est d'ailleurs repris par l'organisation faîtière « Travail.Suisse », qui regroupe les fédérations autonomes des travailleurs et travailleuses dans toutes les branches de l'économie privée et du service public. L'idée d'un bénéfice tiré du travail apprenti vient étayer la prise de position de cette organisation contre un projet de réforme fiscale favorisant les grandes sociétés à actionnaires au détriment des PME-PMI. En effet, à la différence des premières, les secondes assurent la formation de l'essentiel des apprentis en Suisse. Dans son communiqué du 11 février 2008, intitulé « Qui veut préserver des places d'apprentissage dit non à la réforme de l'imposition des entreprises II », Travail.Suisse écrit ainsi : « Les associations économiques feraient mieux de rappeler une fois encore à leurs membres que la formation d'apprentis apporte effectivement un plus, en termes d'économie, aux entreprises formatrices. La productivité des apprenants – surtout vers la fin de l'apprentissage – est si élevée que les investissements (temps, coût de la surveillance) sont plus que compensés. En trois ans, un apprenti rapporte à l'entreprise qui le forme plus que les 12.000 francs qu'il lui coûte (Mühlemann *et al.*, 2007). Les entreprises qui réfléchissent en termes d'économie – et les grandes entreprises devraient elles aussi faire le calcul – se chargent de la formation ».

2) D'autre part, et c'est la seconde fonction de l'apprentissage dual, il permet de confronter le jeune apprenti à plusieurs réalités imbriquées. Il permet ainsi de donner accès à des capacités formalisées (souvent acquises dans l'univers scolaire), ensuite d'apprendre à utiliser ces capacités et de les actualiser en les confrontant au flux de la production et à ses imprévus inévitables. Enfin, l'apprentissage permet de mettre l'apprenti en relation avec les contraintes du cadre social dans lequel se déploie l'activité de production, à la fois parce que cette dernière est inscrite dans des rapports

hiérarchiques et parce qu'elle vise à la mise en valeur d'un capital. L'élément décisif qui se joue ici est que ce cadre contraignant se présente à l'apprenti comme nécessaire et allant de soi. Autant d'éléments qui concourent fortement à la disciplinarisation des corps des (futurs) travailleurs, par la répétition des gestes, l'endurance physique requise, la dextérité attendue, etc. ; mais aussi de leur esprit, par les exigences de respect des horaires et des règles sociales propres au milieu professionnel, de respect de la hiérarchie, par l'affirmation du travail comme vertu et comme source légitime de revenus. À la suite de G. Waardenburg, on peut résumer les profits (attendus) de l'apprentissage dual comme suit : « Ces traits acquis simultanément via l'apprentissage dual, et salués par le Conseil Fédéral^[96], sont perçus par lui comme suit. Sous le nom de "savoir-faire technique", il est question de l'apprentissage en situation de l'application des "capacités techniques" ; sous celui de "comportement social", il est question de l'intériorisation conséquente et de l'ajustement conscient aux rapports hiérarchiques et de pouvoir sur les lieux de travail (*i.e.* allant vers la perpétuation des rapports de domination après l'apprentissage) – mais renvoie aussi à la nécessaire coopération entre salariés pour réaliser la production exigée ; enfin, "l'attitude face au travail" renvoie en premier lieu à l'intériorisation, la "naturalisation", des exigences qui caractérisent la mise au travail pour réaliser le profit de l'entreprise » (Waardenburg, 2006, p. 246).

Nous venons d'exposer à grands traits les origines de la mise en place de l'apprentissage dual en Suisse, puis les conditions de son développement sous le contrôle de l'ensemble des organisations patronales. Afin de compléter ce tableau historique, il convient à présent d'exposer les principaux points de la loi fédérale sur la formation professionnelle du 13 décembre 2002, qui continue d'encadrer aujourd'hui ce type de formation. Remarquons au passage que cette loi fut votée à l'unanimité au Conseil des États^[97], ce qui souligne combien le consensus helvétique autour de l'excellence de son système de formation est fort, et considéré comme l'un des piliers du fonctionnement de l'ensemble de la société.

[96] Organe exécutif de la Confédération suisse, formé de sept membres élus par l'Assemblée fédérale pour un mandat de 4 ans renouvelable.

[97] Chambre haute de l'assemblée fédérale suisse, elle représente les cantons.

2.3. La loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle

Si l'on suit la principale organisation patronale suisse, Economiesuisse, l'intérêt de la loi fédérale du 13 décembre 2002 tient en six points principaux (Waardenburg, 2006).

1. Cette loi permet que l'apprentissage dual couvre l'ensemble des domaines de la formation professionnelle, à l'exception de la formation universitaire, mais en incluant les professions du secteur de la santé et du social.

2. Cette loi introduit de la souplesse dans l'articulation entre périodes de cours et périodes de pratique professionnelle en entreprise. Concrètement, elle permet que la première année de formation (qui en compte trois ou quatre selon le métier préparé), c'est-à-dire celle où l'apprenti « coûte » le plus cher en étant le moins productif, se déroule entièrement dans le cadre des écoles professionnelles, et soit entièrement financée par l'État. De même, certaines formations professionnelles, notamment dans le secteur sanitaire et social, exigent désormais un stage professionnel long qui peut durer jusqu'à une année.

3. Les apprentissages débouchent, en cas de réussite, sur un certificat fédéral de capacité (CFC) équivalent à un brevet professionnel ou à un baccalauréat professionnel en France. Cependant, la loi introduit une formation plus courte, de deux ans, débouchant sur une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). Comme le remarque justement G. Waardenburg, on ne peut que souligner l'apparent paradoxe de l'institutionnalisation de cette formation plus courte alors même qu'est visée une augmentation générale du niveau d'éducation par les autorités. À moins de considérer, comme l'évoque Waardenburg, qu'il s'agit là d'une volonté « de perpétuer un salarié sous-qualifié à l'heure de la "société du savoir" » [2006, p. 249], qui sera ensuite sous-payé et exercera une pression à la baisse sur l'ensemble des salaires.

4. Les écoles professionnelles sont désormais financées sur la base de forfaits rémunérant des prestations et sont encouragées à chercher d'autres financements.

5. Un autre point fort souligné par l'association patronale est l'engagement de l'État fédéral à augmenter son financement de la formation professionnelle.

6. Enfin, la loi vise à poser « les bases pour l'apprentissage tout au long de la vie ». Cet objectif enjoint explicitement les salariés à actualiser en

permanence leurs compétences et leurs connaissances : comme le dit la loi, il s'agit de la « nécessité de se perfectionner en vue de mettre à jour constamment les qualifications professionnelles qui (...) permettent de s'adapter aux besoins du marché du travail » (Conseil fédéral suisse, 2000, p. 5298). Pour répondre à cette « nécessité d'apprendre tout au long de la vie » (*ibid.*, p. 5299), le soutien financier public accordé à chaque salarié est cependant minime (le chiffre de 2.500 CHF, soit 2.000 euros est avancé), ce qui fait de chaque apprenti et de chaque salarié le principal responsable du maintien à jour de ses aptitudes professionnelles, de sa capacité à chercher et occuper un emploi, autrement dit de son employabilité.

Au final, cette loi établit les bases de la formation professionnelle en Suisse et définit les grandes lignes de son organisation actuelle. Dans le cadre de notre étude, trois points méritent plus particulièrement d'être relevés.

1. D'une part, elle consacre le principe selon lequel l'État (la confédération et/ou les cantons) assume l'essentiel des frais liés à l'apprentissage, afin de soulager les entreprises privées de ce coût, notamment au cours des premières années de formation.

2. D'autre part, l'apprentissage est confirmé comme le levier principal permettant de former la main d'œuvre, afin qu'elle réponde au mieux aux besoins actuels de la production, ce qui est présenté comme un gage d'employabilité et d'insertion professionnelle rapide. Dans cette optique, la mise en place de formations professionnelles plus courtes vise à accélérer la mise en adéquation entre besoins productifs d'un côté et capacités des travailleurs à y répondre de l'autre. Pareil horizon de court terme, s'il peut effectivement répondre aux souhaits d'une partie de la jeunesse désireuse d'accéder rapidement à l'indépendance économique, n'en porte pas moins des effets potentiels de modération salariale, à moyen et long terme, pour l'ensemble des travailleurs. Ces certifications aboutiraient à limiter les salaires associés aux positions d'entrée qui leur sont associées dans la hiérarchie professionnelle, donc à exercer une pression à la baisse sur les salaires de l'ensemble des travailleurs et travailleuses. De plus, les perspectives d'évolution professionnelle pourraient s'avérer plus difficiles pour les titulaires de telles certifications, en raison d'une recrudescence de la concurrence sur le marché du travail, depuis l'accès à une place d'apprentissage jusqu'à celui à un emploi.

3. Enfin, cette loi répartit les attributions en matière de formation professionnelle. Du fait du système fédéraliste, la répartition des

compétences d'éducation et de formation en Suisse est relativement complexe et se partage, à des degrés divers, entre les trois niveaux : fédéral, cantonal, communal. Selon la Constitution fédérale du 18 avril 1999, la mise en œuvre du droit à l'éducation (c'est-à-dire l'école obligatoire jusqu'à 16 ans) est déléguée aux cantons en vertu de l'article 62, alors que selon l'article 63, la Confédération légifère en matière de formation professionnelle. En cette matière et dans les faits, trois partenaires interviennent : la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail (et notamment les associations professionnelles, c'est-à-dire les associations patronales). La Confédération pilote le système de formation professionnelle, assure sa cohérence sur l'ensemble du territoire, notamment en garantissant aux diplômés une reconnaissance nationale, et finance la formation professionnelle à hauteur d'un quart des dépenses publiques. Les vingt-six cantons, de leur côté, mettent en œuvre la loi sur la formation professionnelle : ils surveillent les contrats d'apprentissage et les écoles professionnelles, délivrent les autorisations de former aux entreprises, organisent la formation des formateurs dans les entreprises formatrices, mettent à disposition et rendent publiques les offres de formation et financent les trois quarts des dépenses de formation professionnelle. Les organisations du monde du travail jouent enfin un rôle majeur. Au premier rang se trouvent les associations professionnelles et les organisations sectorielles, qui définissent les contenus de la formation, les procédures de qualification nationale et les examens professionnels. Ces organisations du monde du travail ont enfin en charge de développer de nouvelles offres de formation (en concertation avec les partenaires sociaux) et de gérer les fonds en faveur de la formation professionnelle. Même si la formation professionnelle représente un coût pour les entreprises, en termes d'encadrement des apprentis, de mise à disposition de formateurs, de publicité, etc., un document de synthèse de la Confédération rappelle que « la formation professionnelle est globalement rentable pour les entreprises formatrices » (Confédération suisse, 2013, p. 18). En affirmant cela, la Confédération invalide le discours que nous avons déjà croisé, émanant couramment des entreprises, selon lequel l'apprentissage représente un coût supposant que l'offre de formation soit aidée par l'État, sous forme d'incitations financières et/ou de soutien par des professionnels spécialisés dans l'accompagnement des jeunes apprentis. De son côté, la Confédération étaye son constat en citant une étude (Strupler et Wolter, 2012) selon laquelle, en 2009 et sur l'ensemble de la Suisse, les coûts bruts de formation

se sont élevés à 5,3 milliards de francs, alors que les activités productives des apprentis ont généré 5,8 milliards de francs, soit un bénéfice net final, au bout des trois ou quatre années d'apprentissage, de 0,5 milliard de francs (Confédération suisse, 2013, p. 18).

2.4. La situation actuelle du marché des places d'apprentissage en Suisse

Comme nous l'avons vu, le nombre d'apprentis a crû fortement du début du siècle (40.000) jusqu'à son apogée en 1985 (243.000) (Tabin, 1989, p. 147). À partir de cette date jusqu'au milieu des années 2000, le nombre d'apprentis a chuté avant d'augmenter légèrement de nouveau, notamment sous l'impulsion de mesures fédérales volontaristes. En 2012, le nombre d'apprentis recensés étaient ainsi de 193.000.

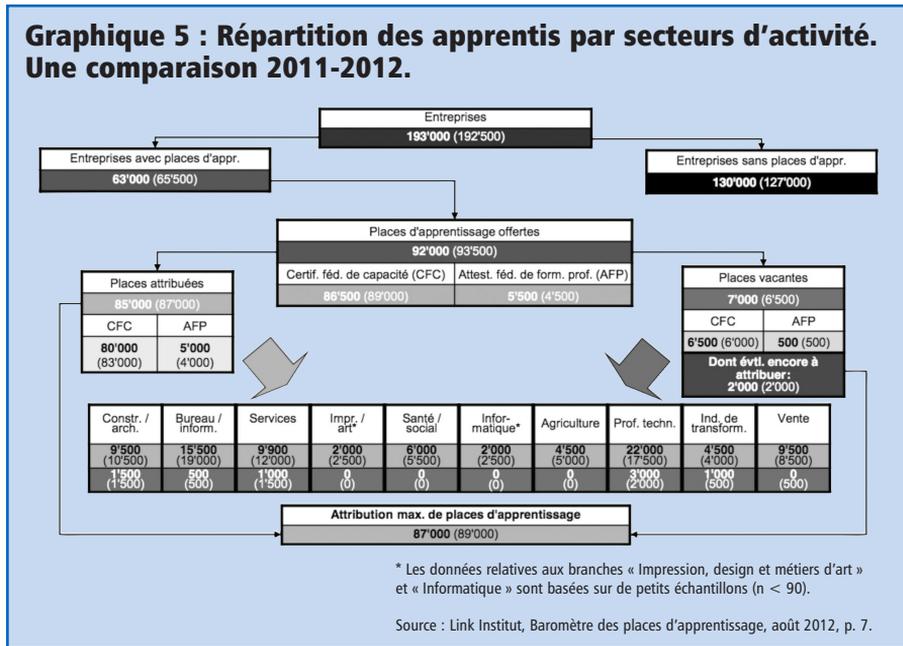
Sur le marché des places d'apprentissage, l'État joue un rôle d'intermédiaire. D'un côté, il encourage, notamment par des actions de communication et des incitations financières, les entreprises à devenir et/ou à rester formatrices, notamment par des actions de communication et des incitations financières, et de l'autre, il cherche à accompagner les jeunes dans leur choix d'orientation, par la création de mesures de transition, la centralisation et la publication des offres d'apprentissage, l'information professionnelle, le suivi individualisé.

Le graphique suivant, extrait de l'enquête annuelle 2012 effectuée par Link Institut^[98], permet de donner un aperçu détaillé de la répartition des apprentis par secteurs d'activité. Il permet également de comparer la situation de 2012 avec celle de l'année précédente (chiffres entre parenthèses).

(voir page suivante le graphique 5 : Répartition des apprentis par secteurs d'activité. Une comparaison 2011-2012)

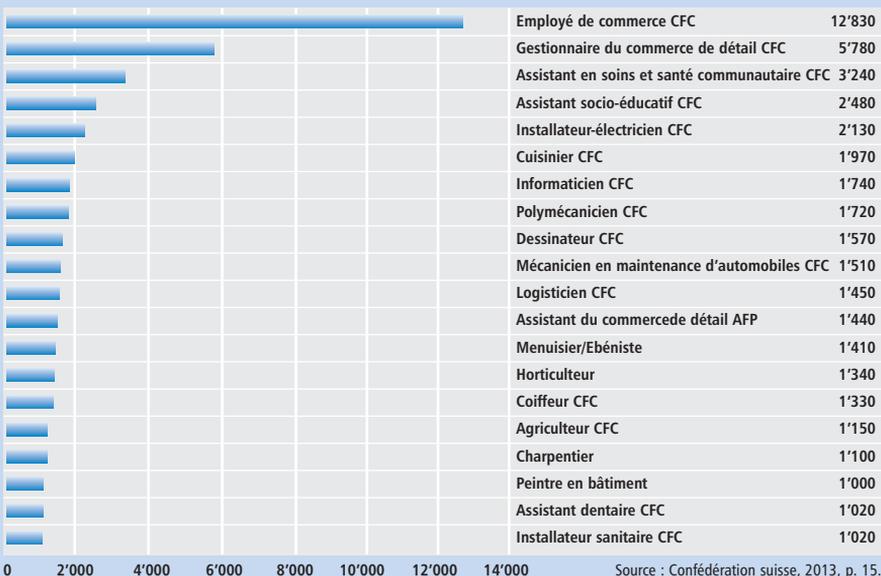
[98] Enquête réalisée pour le compte du secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Graphique 5 : Répartition des apprentis par secteurs d'activité. Une comparaison 2011-2012.



Ce tableau offre une vue d'ensemble du marché de l'apprentissage en Suisse. En outre, il met en évidence l'inadéquation entre l'offre et la demande dans certains secteurs professionnels. Tandis que des places demeurent vacantes dans l'industrie du bâtiment (« Construction/architecture ») ou dans les professions techniques, le secteur de la formation commerciale initiale et les domaines de la santé, du social et du commerce de détail sont particulièrement convoités, sans permettre d'accueillir tous les candidats et candidates. Depuis plusieurs années, en effet, les formations les plus recherchées restent inchangées, pour les quelque 80.000 jeunes s'engageant chaque année dans une formation professionnelle initiale. En 2011, les vingt formations les plus souvent choisies (voir graphique suivant) représentent ainsi plus de 60 % des nouveaux contrats d'apprentissage conclus.

Graphique 6 : Les 20 formations professionnelles initiales les plus choisies en 2011



Pourtant, et c'est là que se loge l'un des problèmes fondamentaux du système dual en Suisse, un nombre important de jeunes ne parviennent pas à trouver une place d'apprentissage au sortir de leur scolarité obligatoire. En 2012, ils étaient 17.500 (contre 18.000 en 2011), soit un peu moins de 10 % de l'ensemble des jeunes amenés à choisir une formation professionnelle. Dans le même temps, 7.000 places demeuraient vacantes. Pour les entreprises interrogées, et d'après la même enquête, la raison de cette coexistence de places vacantes et de jeunes sans solution tient au fait que les candidatures qui leur sont adressées sont « inappropriées » (Link Institut, 2012, p. 15). Il faut en effet ajouter que les entreprises n'ont cessé d'élever les critères, scolaires notamment, requis pour accéder à un apprentissage, et ont mis en place des tests d'entrée pour sélectionner les meilleurs candidats.

À cette augmentation du niveau scolaire demandé à l'entrée par les entreprises, correspond en outre un renforcement des exigences scolaires en cours de formation. Comme le résume T. Rumley dans un article intitulé « Apprentissage : de plus en plus dur » : « l'apprentissage n'est pas

Partie 2

seulement plus difficile d'accès. Il est aussi plus difficile en soi^[99] ». Ainsi, les nouvelles règles en matière de formation professionnelle empêchent désormais la compensation entre l'examen pratique et théorique et obligent à avoir la moyenne dans chacune des épreuves. En outre, certains cours sont devenus éliminatoires en cas d'échec^[100].

Dans un tel contexte de concurrence, et sans surprise, ce sont avant tout les jeunes dotés du moins de ressources (scolaires, mais aussi, et toutes sont liées, sociales et économiques) qui sont les plus exposés à se trouver sans solution au sortir de l'école obligatoire. Pour répondre à l'augmentation du public se trouvant dans cette situation, les cantons ont mis en place des mesures transitoires censées aider les jeunes concernés à combler leurs lacunes au niveau scolaire, à se familiariser avec le monde du travail et/ou à se préparer de manière ciblée, soit pour intégrer une formation professionnelle initiale soit pour entrer dans une école du degré secondaire II (non obligatoire).

Si nous avons mis en évidence les difficultés que rencontrent un nombre non négligeable de jeunes suisses à trouver une place d'apprentissage, il ne faut pas oublier que leur parcours vers l'emploi est encore semé d'obstacles. Un nombre important d'apprentis connaît ainsi une rupture de sa formation (près d'un sur cinq sur l'ensemble des trois ou quatre ans de formation et un sur dix au cours de la première année), qu'il s'agisse d'une décision de l'employeur et d'une décision propre (Lamamra et Masdonati, 2009). Si se réorienter professionnellement et retrouver un apprentissage se fait rapidement pour certains, pour d'autres, l'arrêt prématuré d'une formation inaugure une période d'inactivité possiblement longue, non sans répercussions sur le développement personnel et professionnel du jeune, de même que sur leurs familles respectives.

Face à l'augmentation du nombre de ruptures de contrat, des études ont été diligentées pour mieux comprendre ce phénomène (par ex. Lamamra et Masdonati, 2009) et des mesures ont été prises par les autorités publiques. Au final, moins de la moitié des jeunes sortant d'un apprentissage demeure dans l'entreprise formatrice à titre fixe ou temporaire (Link Institut, 2012, p. 27). Entre 2011 et 2012, la proportion de jeunes fraîchement diplômés ayant quitté leur entreprise au sortir de leur formation, de son propre gré ou de celui de son employeur, a même augmenté, passant de 46 % à 56 % (Link Institut, 2012, p. 28).

[99] Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *L'Hebdo*, 9 juillet 2009, p. 27.

[100] Sur ce point, voir notamment : Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *ibid.*, pp. 26-29.

Afin de limiter le nombre de ruptures de contrat, des initiatives cantonales ont vu le jour. Le canton de Vaud a ainsi décidé de financer, *via* une association, des « conseillers aux apprentis » en charge d'éviter ces interruptions anticipées, en intervenant rapidement auprès du jeune et de son patron. La portée de leur mission est toutefois limitée en raison du nombre relativement réduit de ces conseillers, neuf pour tout le canton, qui est le troisième plus peuplé de Suisse ; surtout, du fait qu'ils n'interviennent que s'ils sont sollicités, alors que la plupart des apprentis ignorent leur existence et qu'ils peuvent s'appuyer sur eux.

2.5. De la fin de l'école obligatoire à l'entrée en apprentissage : une transition difficile

Bien qu'il y ait des différences selon les cantons et les secteurs d'activité, l'importance croissante du public sans solution au sortir de l'école obligatoire au cours des dernières années a poussé les cantons à mettre en place des mesures de transition. Dites « mesures de transition 1 », elles réfèrent à la période allant de la fin de la scolarité obligatoire au début d'un apprentissage. Ces mesures, qui s'adressent aux jeunes de 15 à 25 ans et durent de 6 mois à 1 an, visent à leur permettre d'approfondir leurs connaissances scolaires, de s'entraîner à la pratique d'un métier, de travailler sur leur projet professionnel et de gagner en maturité, dans le but de trouver une place d'apprentissage.

Dans le canton de Vaud, ce sont plus de 7.000 jeunes qui sortent chaque année de l'enseignement obligatoire (et qui sont censés rechercher une place d'apprentissage). En 2013, ils étaient plus de 7.300 (DGEP, 2013, p. 4). Dans ce canton, il existe aussi cinq « mesures de transition 1 » offrant en tout 2.000 places en plein temps réparties sur une vingtaine de sites différents. Cette offre est cependant insuffisante au regard du nombre de jeunes potentiellement éligibles, ce qui explique pour partie l'importante rotation des participants aux mesures de transition, les sorties anticipées sans signature d'un contrat d'apprentissage ainsi que la discipline qui y est exigée (respect des horaires, des règles, etc.).

Chaque mesure propose des activités pratiques et scolaires, des stages en entreprises, du conseil en orientation et de l'aide à la recherche d'une place d'apprentissage. Ce qui les différencie, outre leur localisation géographique, c'est la part d'activités pratiques ou scolaires au programme. Dans les mesures plutôt scolaires, les jeunes sont essentiellement en classe, suivent des cours de français, de mathématiques et de langues ainsi que d'autres

matières utiles, en fonction de leur projet professionnel (par ex. calcul commercial, dessin technique, biologie, etc.). Dans les mesures plutôt pratiques, les jeunes sont essentiellement en atelier afin de se familiariser avec différents métiers et de s'entraîner à la pratique professionnelle. De plus, les jeunes suivent un cours censé leur permettre de se préparer à l'entrée dans le monde professionnel, en développant des « compétences sociales » jugées indispensables à leur insertion (savoir-être, ponctualité, tenue, présentation, respect des règles, travail en équipe, etc.). Parmi ces mesures de transition, le préapprentissage, long de deux ans, est une option que tendent à choisir de plus en plus de jeunes au sortir de l'école obligatoire, si l'on en croit l'enquête de T. Rumley. D'après cette dernière, ce qui attire notamment les jeunes à s'engager dans cette voie est qu'ils « échappent ainsi temporairement à la concurrence du marché, étant donné que ce sont les cantons qui se chargent de leur trouver une place en entreprise⁽¹⁰¹⁾ ».

3. Le point de vue des acteurs sur l'apprentissage

Dans le cadre de cette étude, nous avons interrogé plusieurs acteurs du monde de l'apprentissage dans le canton de Vaud : commissaire d'apprentissage dans le champ des métiers techniques du secteur de la métallurgie, psychologue conseillère en orientation, fonctionnaire vaudois au sein de la direction générale de l'enseignement post-obligatoire (DGEP⁽¹⁰²⁾), enseignante en collège, enseignant et représentant syndical. Compte tenu de leurs fonctions respectives, chacun intervient pour différentes raisons et à différents moments du parcours des jeunes se destinant à l'apprentissage ou déjà engagés dans cette voie. Les analyses qui suivent s'appuient sur une synthèse des propos recueillis. D'autres sources, telles que des films documentaires⁽¹⁰³⁾, mettant en scène la parole de jeunes

[101] Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *ibid.*, p. 26.

[102] Rattachée au Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), la DGEP est en charge des formations qui se situent entre la fin de l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur (Hautes écoles, Écoles polytechniques fédérales, universités). Elle propose principalement des formations dans deux grands domaines, la formation professionnelle et l'enseignement gymnasial, mais est aussi en charge de la transition école-métier.

[103] Il s'agit de deux films documentaires : le numéro du 19 janvier 2012 du magazine *Temps présent* de la télévision suisse romande, intitulé « Apprentis sur le fil du rasoir » (en ligne à l'adresse <http://www.rts.ch/emissions/temps-present/economie/3631273-apprentis-sur-le-fil-du-rasoir.html>) ; et d'un film intitulé « Mesures de transition 1 dans le canton de Vaud », réalisé par la direction vaudoise de l'enseignement professionnel.

adultes, d'enseignants en école professionnelle et de conseillers aux apprentis, ont été mobilisées en complément.

De l'avis unanime des personnes que nous avons interrogées, l'apprentissage jouit d'une image très positive au sein des institutions suisses et dans la population en général. « *Pierre angulaire* », « *pivot* », « *pilier* » sont autant de termes régulièrement invoqués pour qualifier la place et le rôle de l'apprentissage, dans ce qu'il est commun d'appeler « *le système suisse* », malgré les différences cantonales fortes.

Derrière cette unanimité se cachent cependant des réalités contrastées. Tout d'abord, la perception positive de l'apprentissage ne se manifeste pas avec la même intensité sur l'ensemble du territoire suisse, ni dans l'ensemble des milieux sociaux. Il existe ainsi des disparités régionales et sociales en termes de choix et de type d'orientation. Le commissaire d'apprentissage interrogé dresse ainsi le constat d'une chute des vocations et des effectifs dans les filières d'apprentissage technique (par exemple en électronique ou en mécanique) dans le canton de Vaud, alors qu'il n'en est rien en Suisse alémanique. Ensuite, et cela est fortement souligné par tous les acteurs interrogés, le marché des places d'apprentissage n'est pas en mesure d'absorber l'ensemble des candidats et candidates, qui ne se destinent pas ou ne peuvent s'orienter vers la voie générale du gymnase, faute de résultats scolaires suffisants. Bien qu'en réduction, un déficit structurel de places d'apprentissage (tous secteurs confondus) demeure ainsi aujourd'hui. Cependant, et cela a été souligné plus haut, la situation n'est pas la même dans l'ensemble des secteurs d'activité : alors que l'esthétique, les métiers de la petite enfance (comme celui d'assistant socio-éducatif) ou de la vente sont saturés et littéralement « *pris d'assaut* » par les jeunes au moment de leur orientation, d'autres, tels que les métiers en lien avec la construction, continuent d'offrir plus de places qu'ils n'accueillent d'apprentis. Tous les acteurs soulignent enfin le lien fort existant entre la situation sur le marché des places d'apprentissage et la conjoncture économique, notamment à travers les effets de cette dernière sur le marché du travail local, en termes de création et/ou de disparition d'emplois.

Pour l'ensemble des acteurs interrogés, l'un des principaux problèmes du système dual en Suisse est donc son incapacité à intégrer une proportion importante de jeunes au sortir de l'enseignement obligatoire. Comme nous l'avons vu précédemment, les pouvoirs publics ont répondu à cette situation en investissant massivement dans des offres transitoires censées aider ces

Partie 2

jeunes à atteindre le niveau scolaire, mais aussi social et comportemental, jugé nécessaire par les entreprises pour entrer en apprentissage. Comme l'illustrent les propos de ce fonctionnaire à la direction en charge de l'enseignement post-obligatoire, les autorités cantonales conçoivent leur action comme devant répondre aux attentes des entreprises et faciliter leur activité en se mettant à leur service : « *aujourd'hui, les patrons sont découragés à l'idée de prendre des apprentis, en raison des coûts, de la bureaucratie, etc., et ils doivent être encouragés et soutenus, notamment financièrement* ». Cette action des pouvoirs publics se heurte pourtant à une difficulté majeure, de l'aveu même de ce représentant cantonal : l'absence de « *prévisibilité possible sur le marché du travail dans un horizon de cinq à dix ans* ». Pareille conception d'une sphère économique ayant ses propres règles de fonctionnement, indépendantes de la sphère politique, conduit à réduire l'action publique à une activité de soutien à l'initiative privée et à l'inscrire dans un horizon de court terme. En matière d'apprentissage, cette représentation justifie le fait que les pouvoirs publics visent à orienter et à adapter la main d'œuvre en devenir aux attentes des entreprises et aux besoins en postes de travail du moment.

Concernant la mise en place de « mesures de transition » dans le canton de Vaud, elle a pour but de répondre aux attentes des entreprises vis-à-vis de leurs apprentis. Selon le responsable cantonal cité, ces attentes sont de trois types : « *1) un certain niveau scolaire ; 2) une connaissance du métier, d'où le développement des stages pour réduire le risque d'abandon et 3) une maturité exprimée sous la forme de compétences sociales et de savoir-être, que développent les mesures de transition* ». Cependant, la mise en place de ces mesures de transition conduit à un allongement de la scolarité pour environ un élève sur cinq du canton. En effet, ces mesures se sont aujourd'hui « *institutionnalisées* », comme le reconnaît sans ambages ce responsable cantonal, et peuvent à présent s'étendre sur plusieurs années, créant un écart entre l'âge de fin de scolarité obligatoire (15-16 ans) et l'âge moyen d'entrée en apprentissage (18,5 ans). Cette situation s'explique par une concurrence accrue entre candidats pour trouver une place d'apprentissage, ce qui induit désormais une concurrence « *pour entrer dans certaines mesures de transition* ».

Dans les faits, et si l'on suit l'enseignante en collège que nous avons interrogée, les notes scolaires apparaissent comme le principal critère sur lequel s'appuient les entreprises pour recruter leurs futurs apprentis. Ces dernières visent ainsi à minimiser les risques et donc à exclure les jeunes

issus des filières scolaires les moins exigeantes⁽¹⁰³⁾. L'expérience professionnelle des candidats, accumulée notamment au travers de stages, et la qualité des dossiers de candidature auxquels participent certains enseignants, s'avèrent en effet bien moins importantes que les résultats scolaires dans les pratiques de recrutement des entreprises. Ceci étant, certains enseignants n'hésitent pas à « gonfler » les notes de leurs élèves, afin de permettre à ces derniers de gagner des places dans la file d'attente, en donnant un signal positif en direction des entreprises. C'est ce qu'avoue cette enseignante : « nous, enseignants, on le sait et on magouille derrière ! » Le développement de pareilles stratégies de la part des enseignants entretient, dans le même temps, des mécanismes et des pratiques de recrutement de la part des entreprises, qui renforcent l'exclusion des publics issus des voies les plus faibles scolairement. La plupart des entreprises ont ainsi mis en place des tests d'entrée obligatoires censés évaluer le niveau scolaire des candidats. Cette pratique désormais généralisée conduit ces entreprises à recruter de plus en plus leurs apprentis parmi le vivier des élèves de niveau scolaire intermédiaire, voire du gymnase, dont le rôle est pourtant de préparer aux études supérieures.

Plusieurs problèmes sont donc liés aux mesures de transition créées dans le canton de Vaud. D'une part, la période qu'elles recouvrent est prise en charge par les autorités publiques et non par les entreprises, comme le souligne le représentant du canton du Vaud cité. D'autre part, les structures qui assurent le déroulement des mesures transitoires ressemblent à l'école sans l'être vraiment, en raison d'un encadrement plus faible, d'une polarisation sur le développement des compétences professionnelles, comme rédiger un *curriculum vitae* et une lettre de motivation, enfin d'un volume horaire moindre que dans l'institution scolaire. Il existe de plus un problème de coordination entre une pluralité de mesures de transition, qui ne sont pas conçues selon une logique de progression. Un jeune peut ainsi enchaîner plusieurs fois la même mesure, comme il peut passer d'une mesure à l'autre au gré des places disponibles et de l'accessibilité géographique.

Malgré leurs différences, ces mesures visent avant tout à assurer l'accès à un niveau d'instruction en français et mathématiques jugé suffisant pour l'accomplissement de tâches productives élémentaires, et à valoriser des

(103) Cette logique crée également des risques de discrimination en raison de l'origine et du sexe. A ce propos, voir notamment : Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *op. cit.*

compétences qui ne sont pas celles sur lesquelles se fait la sélection scolaire. Autrement dit, il s'agit de savoir-être, et des attitudes ou compétences sociales jugées positivement par les employeurs, telles que l'assiduité, la bonne présentation de soi, la motivation, le goût de l'effort, etc. Enfin, sur un plan politique, on ne peut que s'interroger, à la suite de l'Office fédéral de la statistique (2003) aussi bien qu'avec G. Waardenburg, quant à savoir s'il « ne serait (...) pas avantageux d'utiliser à l'avenir une partie des investissements énormes qui ont été affectés jusqu'ici au développement de solutions transitoires, pour développer au degré secondaire II une formation certifiante qui soit véritablement adaptée aux besoins ? » (2006, p. 244).

La perception des mesures de transition diverge cependant entre les acteurs. Certains, tel le représentant syndical et enseignant que nous avons rencontré, voient dans le prolongement de la scolarité des « *recalés* » sur le marché de l'apprentissage, une école « *au rabais* », faute de moyens suffisants mis à disposition et d'ambition autre que d'attendre de trouver une place d'apprentissage libre, en apprenant à répondre aux attentes immédiates des recruteurs. D'autres, en revanche, à l'image du commissaire d'apprentissage dans le champ des métiers techniques du secteur de la métallurgie, insistent davantage sur ce qu'ils perçoivent comme des inflexions récentes dans l'organisation de la formation professionnelle vaudoise. Selon ce commissaire d'apprentissage, les responsables cantonaux en charge de la formation professionnelle « *poussent à la formation aux études, c'est-à-dire vers la voie gymnasiale* » et contribuent ainsi à dévaloriser les filières et métiers techniques accessibles par la voie de l'apprentissage. L'apprentissage serait ainsi, de plus en plus, devenu un choix par défaut pour de nombreux jeunes qui ne bénéficieraient pas, en outre, d'une préparation satisfaisante à l'école obligatoire, leur permettant de s'informer et de s'orienter vers le métier de leur choix. La baisse des effectifs s'orientant vers les métiers techniques accessibles par la voie de l'apprentissage, de même que l'orientation vers une formation professionnelle s'avérant ne pas correspondre avec les attentes de l'apprenti, seraient ainsi, toujours selon ce commissaire, principalement la conséquence des transformations récentes, qui ont affecté le contenu des cours de l'école secondaire obligatoire ainsi que ses finalités. Comme il le résume : « *les jeunes ne savent pas exactement ce qu'ils veulent faire* », parce que « *tous les travaux manuels ont été supprimés* » de la filière scolaire la moins prestigieuse dans le canton de Vaud, tandis que « *ce sont les métiers du tertiaire qui sont valorisés* ». D'après lui, cette situation est due au fait que tous les responsables cantonaux en charge de la formation professionnelle

sont eux-mêmes issus de voies gymnasiales, de même que les conseillers en orientation. Ces derniers, passés par une formation à l'université ou en haute école (selon les cantons), sont « *trop éloignés* » des réalités du monde de l'apprentissage à ses yeux : « *des minettes qui ont fait des études, qui ne sont pas passionnées par les métiers et qui ont les ongles nickel* ». En outre, l'organisation de la formation professionnelle relève désormais de la direction générale de l'enseignement post-obligatoire, laquelle est aussi responsable de la voie gymnasiale et des mesures de transition. Or, pour le commissaire, la dilution de l'organisation de la formation professionnelle au sein des autres attributions de ce département a fortement contribué à dévaloriser la voie professionnelle, et l'apprentissage en particulier. En outre, ce qu'il perçoit comme un manque de préparation de l'école à la voie de l'apprentissage expliquerait une part importante, non seulement des effectifs de jeunes sans solution au sortir de l'école obligatoire, mais aussi des ruptures d'apprentissage⁽¹⁰⁴⁾, du fait d'un choix d'orientation se révélant par la suite incorrect. Car même si le souhait des responsables cantonaux est d'orienter davantage d'élèves vers la voie gymnasiale⁽¹⁰⁵⁾, ces filières sélectives « *ne pourront jamais accueillir tout le monde* ».

Bien que les propos de ce commissaire d'apprentissage tendent à faire accroire qu'une responsabilité importante des difficultés rencontrées par les élèves à trouver une place d'apprentissage serait imputable à la politique des autorités cantonales, il ne faudrait cependant pas oublier que l'apprentissage en Suisse est pluriel. Ce que rappelle opportunément cette enseignante en collège déjà évoquée plus haut : « *l'apprentissage est à plusieurs vitesses* ». Autrement dit, les difficultés rencontrées par les élèves pour accéder à une place d'apprentissage, mais aussi durant la période de formation elle-même, ne sont pas identiques selon la taille de l'entreprise considérée, son secteur d'activité et le type de pratiques de gestion du personnel qu'elle déploie. Ainsi s'opposent l'apprentissage dans les grandes entreprises, qui assurent généralement un parcours professionnel stable, une évolution de carrière et de bonnes conditions de travail, et un apprentissage dans les petites entreprises, où les conditions

[104] Dans le canton de Vaud, les ruptures d'apprentissage concernent moins de 15 % des contrats signés dans l'ensemble des secteurs. 60 % de ces ruptures ont lieu la première année. À ce sujet, voir notamment Lamamra N. et Masdonati J., *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes, 2009.

[105] Puis vers des études supérieures, en conformité avec les objectifs européens d'élévation du niveau général d'éducation de la main d'œuvre. L'objectif cantonal consiste ainsi à mener à l'avenir 70 % des élèves de l'enseignement post-obligatoire à un diplôme du supérieur.

d'apprentissage et de travail sont généralement plus difficiles et les chances de stabilisation à l'issue de la période de formation incertaines. Alors que les places en grande entreprise sont « chères » comme le résume cette enseignante, c'est-à-dire très prisées et peu nombreuses, celles dans les petites entreprises, bien que plus sensibles aux variations d'activité, accueillent l'immense majorité des jeunes les moins brillants scolairement et favorisés socialement. De manière complémentaire, le commissaire d'apprentissage insiste sur le fait que de nombreuses grandes entreprises « ne jouent pas leur rôle d'entreprises formatrices », du fait, selon lui, du manque d'actions volontaristes (et de contraintes) émanant des autorités publiques, mais aussi du fait que dans de nombreuses grandes entreprises multinationales, « l'encadrement n'est pas suisse (...), n'est jamais passé par la voie de l'apprentissage et ne connaît rien au système de l'apprentissage en Suisse ». Au final, seules un tiers, environ, des entreprises suisses habilitées à former des apprentis en accueillent effectivement en leur sein (Hoeckel *et al.*, 2009, p. 16).

Au final, et la perception de ce paradoxe est parfois très nette chez certains acteurs comme chez l'enseignante en collègue et la psychologue conseillère en orientation rencontrées, ce sont les élèves dotés du moins de ressources sociales, économiques, culturelles, qui sont sommés de faire, le plus tôt, les choix d'orientation scolaire et professionnelle qui détermineront le reste de leur parcours. Ce sont eux qui doivent développer un projet professionnel « réaliste » le plus tôt, ce qui les oriente, dans les faits, vers les filières les moins sélectives à l'entrée. La concurrence entre candidats à une place d'apprentissage étant « féroce », du fait d'une offre de places inférieure à la demande, la sélection se fait très tôt dans les parcours scolaires. Comme le constate encore cette enseignante, cette sélection se produit jusqu'à deux ans avant la fin de la scolarité obligatoire, soit autour de 13 ans. Or seule l'obtention de la « maturité gymnasiale », l'équivalent du baccalauréat général en France, permet aux jeunes de 19 ans (en cas de non redoublement) de s'engager ensuite dans n'importe quelle voie professionnelle. Or, en 2011, seuls 20 % des jeunes suisses étaient titulaires d'une maturité gymnasiale. Parmi eux, ils sont en outre de plus en plus nombreux à se lancer dans la voie de l'apprentissage, entre 10 et 15 % selon certaines sources⁽¹⁰⁶⁾. Cette évolution rend donc d'autant plus difficile l'accès à une place d'apprentissage pour les élèves issus des voies scolaires non gymnasiales.

[106] Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *op. cit.*

L'importance des résultats scolaires, dès l'orientation entre les différentes filières du niveau secondaire inférieur, est rappelée par un enseignant en école professionnelle, interrogé dans un documentaire intitulé « Apprentis sur le fil du rasoir » et diffusé sur la télévision suisse romande en 2012 : « *ils [les élèves issus des filières scolaires les moins prestigieuses] réalisent en sortant de l'école qu'on leur fait payer très cher le fait de ne pas avoir été scolaire et là, ça fait très mal parce qu'on ne retourne pas en arrière !* ».

En écho, la conseillère en orientation déjà citée a conscience des limites de sa fonction, regrettant que son action, qui résulte avant tout d'une sollicitation éventuelle de la part de l'un des plus de deux cents élèves qu'elle est censée accompagner en collège, « *intervient trop tard* », c'est-à-dire « *en fin de scolarité* ». En outre, « *le suivi s'arrête avec la fin de la scolarité obligatoire* », ce qui signifie qu'il n'y a pas de continuité prévue de l'accompagnement entre l'école obligatoire et la période de recherche d'apprentissage. Le jeune pouvant ensuite s'adresser « *librement* » aux services d'orientation du canton, il est renvoyé de nouveau à sa responsabilité individuelle dans la construction de son parcours.

Il en est de même en cours d'apprentissage. En cas de difficultés, l'apprenti a la possibilité de se retourner et d'alerter deux figures professionnelles du canton : le conseiller aux apprentis et le commissaire d'apprentissage. Beaucoup d'apprentis ignorent cependant l'existence de ce conseiller, en capacité de les accompagner et de jouer un rôle de médiateur en cas de difficultés sociales, personnelles ou relationnelles avec le formateur en entreprise. En tout, il existe neuf conseillers pour l'ensemble du canton de Vaud, le plus peuplé de Suisse. En 2012, ils ont suivi 1.400 apprentis.

Quant au commissaire d'apprentissage, il s'agit d'un professionnel du métier ou du domaine concerné. Son rôle est de s'assurer de la qualité de la formation dispensée et du respect des clauses présentes dans le contrat d'apprentissage. Cependant, en tant qu'ancien employeur et/ou formateur, il est souvent très proche des employeurs, et n'exerce pas de contrôle véritable sur ces derniers, son pouvoir de sanction se limitant à retirer l'autorisation de former. Aux yeux des apprentis, il ne s'agit donc pas d'une ressource, et beaucoup préfèrent « *faire le dos rond* » en attendant d'obtenir le « *bout de papier* », c'est-à-dire le diplôme, censé les protéger de l'arbitraire patronal. Il n'est en effet par rare que les apprentis aient déjà eu des différends, voire des conflits avec des employeurs à l'occasion d'expériences professionnelles antérieures à leur entrée en apprentissage.

Pour prendre l'exemple du commissaire d'apprentissage cité, il s'agit d'un homme de plus de 55 ans, qui, suite à un apprentissage et l'obtention d'un CFC d'électronicien, a peu à peu gravi les échelons professionnels de l'entreprise au sein de laquelle il a réalisé son apprentissage, pour finalement accéder à un poste de directeur dans la succursale régionale d'une grande entreprise suisse du secteur des machines-outils. Arrivé à ce qu'il identifie comme un plafond dans sa progression professionnelle, il a accepté de devenir commissaire d'apprentissage dans le secteur de la métallurgie, qu'il avait appris à connaître au cours de sa carrière. De manière singulière, il est engagé par l'association patronale du secteur, qui bénéficie d'un mandat du canton pour contrôler le bon déroulement des apprentissages. Ce statut de dépendance et de liens forts avec les employeurs est compensé dans les faits par une liberté de parole et d'action, qu'il revendique en raison de son expérience professionnelle, de sa connaissance des acteurs et du fait qu'il s'agit de son dernier emploi. Il n'hésite ainsi pas à user de son indépendance vis-à-vis de son employeur, l'association professionnelle « faîtière », pour retirer le droit de former de certaines entreprises, pourtant adhérentes de l'association. Cependant, en tant que commissaire d'apprentissage, il doit couvrir neuf métiers, ce qui représente annuellement entre 900 et 1.000 apprentis répartis dans 400 entreprises du canton ; un champ dont l'étendue limite l'efficacité de l'action du commissaire.

Lors de sa recherche d'une place d'apprentissage, un jeune peut s'engager dans deux types de certification : un certificat fédéral de capacités (CFC), d'une durée de trois ou quatre ans, ou une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), d'une durée de deux ans, pouvant ensuite être complétée par un CFC. Si de nombreux acteurs, notamment du côté des employeurs, soulignent les vertus d'un tel système de formation, capable de s'adapter avec souplesse aux capacités et aux souhaits des jeunes apprentis, mais aussi aux besoins du marché du travail, quelques voix se montrent cependant plus critiques. Ces dernières, à l'image du syndicaliste et enseignant mentionné, appuient leurs réserves en liant l'existence de ces deux niveaux hiérarchisés de certification professionnelle aux parcours salariaux et professionnels probables de leurs titulaires. Selon cet enseignant, de nombreux « *faux apprentissages* » se seraient ainsi développés au fil des dernières années. Ce nouvel « *archipel* » de formations, au sein duquel les AFP occupent une place prépondérante, témoigne à ses yeux d'une parcellisation extrême du travail, mais aussi d'une segmentation et d'une limitation des savoirs et compétences

accessibles et reconnus. À terme, c'est l'identification même à un métier qui serait rendue impossible par cette évolution, ce qui produirait un affaiblissement des capacités d'action et d'autonomie des travailleurs sur le marché du travail. L'extrait suivant développe cet argument :

« Là où il y avait autrefois un métier de mécano spécialisé sur les motos, aujourd'hui on a créé six métiers, qui vont des monteurs de pneus jusqu'aux gars qui sont sur-spécialisés, et qui ne sont pas formés par les écoles professionnelles, mais par les filiales des marques automobiles dans la détection et l'intervention sur les pannes complexes, liées aux éléments de circuit électronique dans la voiture. Or ce qui est intéressant, c'est que se jouent là une parcellisation du savoir et une expropriation du pouvoir de ces gens-là sur leur propre capacité à se placer sur le marché du travail, à évoluer et à négocier, donc à être des sujets autonomes. (...) Parce qu'un métier, plus il est général, plus il permet à la personne qui l'a appris de se situer avec une certaine autonomie et une certaine liberté ou capacité de choix sur le marché du travail. Plus il est resserré, plus il est dépendant de segments et de conditions particulières ».

Selon cet enquête, cet « archipel des apprentissages non apprentissages » institutionnaliserait l'existence d'une frange du salariat moins qualifiée, donc moins rétribuée, et dont les perspectives d'évolution professionnelle risquent d'être très réduites. Ce phénomène, cumulé à celui de la hausse du niveau général de compétences, notamment scolaires, attendu par les entreprises pour entrer en apprentissage et plus généralement sur le marché du travail, contribue à renforcer les mécanismes d'exclusion de ceux qui disposent du moins de ressources. Ces derniers auraient ainsi davantage de chances d'occuper des positions professionnelles peu qualifiées et d'être cantonnés à des tâches subalternes d'exécution, en comparaison avec leurs pairs dotés de davantage de ressources scolaires, mais aussi économiques et sociales. Plus généralement, et toujours selon cet enseignant et représentant syndical, cette évolution porte également en elle un risque de pression à la baisse sur les salaires, pour l'ensemble des travailleurs et travailleuses, et notamment pour celles et ceux qui ne disposent de compétences techniques certifiées que par un CFC.

Du côté des candidats à l'apprentissage, comme nous avons pu l'évoquer, les difficultés pour accéder à une place en entreprise sont nombreuses. Il est ainsi habituel qu'au cours des deux dernières années de scolarité obligatoire, les élèves issus des filières scolaires les moins exigeantes

envoient plus d'une centaine de lettres de candidature^[107], pour lesquelles ils ne reçoivent généralement pas de réponse. Compte tenu de la pénurie de places dans certains secteurs, ils sont souvent conduits à en accepter une, sans qu'elle corresponde à leur choix initial. Or, comme le constate un conseiller aux apprentis dans le film documentaire « Apprentis sur le fil du rasoir », « beaucoup de jeunes qui sont en difficulté ou en rupture ont fait un choix par défaut ». Le premier contact des jeunes avec le monde du travail est alors souvent décrit par plusieurs de nos enquêtés comme « un choc », « brutal ». D'après les points de vue recueillis et convergents sur ce point, des comportements tels que des retards systématiques ou des mauvaises notes, qui pouvaient être « tolérés » à l'école, ne le sont plus en milieu professionnel. Il n'est ainsi pas rare que les employeurs renvoient leurs apprentis au bout de plusieurs retards, et fassent de la réussite aux examens de l'année en cours une condition *sine qua non* de la poursuite de l'apprentissage.

Un autre phénomène doit être mis en évidence ici. Compte tenu de l'entrée de plus en plus tardive en apprentissage, en moyenne autour de 18 ans et demi, en raison des difficultés à trouver une place libre et/ou à définir un projet professionnel, nombre de jeunes se trouvent confrontés à des difficultés financières dues à la faiblesse des salaires d'apprentis. En Suisse, un apprenti passe trois jours par semaine en entreprise et son salaire augmente au fil des années, pour correspondre, en dernière année, au quart ou au tiers (au maximum) du salaire d'un travailleur qualifié pour le poste correspondant^[108]. Le salaire, généralement fixé par une grille établie au niveau cantonal, est de plus très variable d'un métier à un autre. À titre d'exemple, le salaire d'un apprenti en carrosserie-peinture est de 530 francs suisses (soit environ 425 euros) en première année et de 1.400 francs suisses (soit environ 1.120 euros) en dernière année, ce qui doit être rapporté aux 4.500 francs suisses (environ 3.600 euros) du salaire mensuel net moyen d'un carrossier-peintre à temps complet. En l'absence d'une aide financière des parents, de tels salaires ne permettent en aucun cas de vivre,

[107] En moyenne, et quel que soit sa filière scolaire d'origine, un jeune à la recherche d'une place d'apprentissage postule 18 fois avant de la trouver. Ce chiffre monte jusqu'à 24 dans l'hôtellerie, 25 dans les professions de bureau et de la santé et 29 dans la santé (notamment Lamamra et Masdonati, 2009).

[108] Plusieurs études ont cependant montré, premièrement, que la productivité d'un apprenti est égale à celle d'un travailleur qualifié dès la dernière année de sa formation et parfois dès l'avant-dernière année ; deuxièmement, qu'un apprentissage présente un bilan comptable net positif ; et enfin, que cette « rentabilité » de l'apprentissage pour l'employeur l'est plus encore si l'apprenti reste dans son entreprise formatrice par la suite. À ce sujet, voir notamment : Mühlemann S. et Wolter S. (2007), « La formation d'apprentis est une activité rentable », *La vie économique. Revue de politique économique*, n° 10, pp. 44-47.

et difficilement de survivre, en Suisse. Cette situation s'avère encore plus problématique pour de jeunes adultes plus âgés, devant parfois faire face à des charges familiales et/ou en conflit avec leurs parents. Précisons à ce point que pèse sur ces derniers une obligation légale d'entretien de leurs enfants jusqu'à 25 ans en cas de poursuite d'études. Dans le canton de Vaud, près de la moitié des bénéficiaires de prestations sociales sont des personnes, tous âges confondus, qui n'ont pas achevé leur formation professionnelle. Ainsi, comme le souligne l'enseignante que nous avons interrogée, un jeune vaudois sur six qui finit l'école obligatoire se retrouve à 23 ans sans aucune qualification ; « *ce sont les candidats à la précarité professionnelle* » résume-t-elle.

La situation d'un jeune couple, ci-après « elle » et « lui », interrogé dans le documentaire « Apprentis sur le fil du rasoir », résume les limites et paradoxes du système de l'apprentissage en Suisse. Elle a aujourd'hui 20 ans et n'a pas achevé de formation professionnelle. Après avoir cherché sans succès un apprentissage à 16 ans et au sortir de l'école obligatoire, elle a trouvé une place dans l'horlogerie. Après six mois d'apprentissage, elle a cependant décidé d'interrompre son contrat, car son activité ne correspondait pas à ses attentes. De son côté, lui a 22 ans et est actuellement apprenti en dernière année dans une entreprise publique, La Poste. C'est avec son salaire de 1.800 francs mensuels que le couple vit dans la région genevoise. Parmi l'ensemble des dépenses auxquelles il doit faire face, le loyer, pourtant très faible pour la région, représente à lui seul une charge fixe de 800 francs mensuels. Or, en raison de la faiblesse du salaire d'apprenti, et alors même qu'elle souhaiterait s'engager dans une formation professionnelle pour apprendre un métier, elle y a renoncé pour chercher un emploi.

Au final, et comme le résume lapidiquement le syndicaliste et enseignant déjà évoqué plus haut, les termes de l'échange qui se joue lors de l'apprentissage sont les suivants : « *je t'apprends quelque chose et en échange tu bosses pour moi pour très peu d'argent et en la bouclant* ». Loin d'être ignorés, les termes de cet échange sont connus et acceptés de la totalité des acteurs que nous avons rencontrés, à l'exception de cet interlocuteur. Les apprentis eux-mêmes se résignent à cette règle du jeu, faute d'imaginer pouvoir la changer. C'est ce qu'illustre à leur manière les propos de deux apprentis, extraits du documentaire « Apprentis sur le fil du rasoir ». Ainsi du premier : « *[l'apprentissage] m'a donné beaucoup de responsabilités sur moi-même* » et « *ce sont ces trois ans qui vont faire ma*

vie après, si je serai bien ou moins bien ». Pour le second, « *avoir un papier, c'est de l'argent en poche et c'est être capable, être reconnu comme capable de tout gérer. La vie sociale quoi. Et après c'est un appartement, une copine et puis on peut fonder une famille* ». Dans ces conditions, ceux qui parviennent à trouver une place d'apprentissage et à obtenir leur diplôme sont avant tout ceux qui jouent le jeu de la conformité aux attentes tant des employeurs que de la société pourrait-on dire. C'est ce que résume le représentant du département en charge de l'enseignement post-obligatoire que nous avons interrogé : « *ce n'est pas qu'il n'y a pas suffisamment d'offres de places d'apprentissage, c'est que les jeunes ne correspondent pas aux profils des places mises à disposition* ».

Le sentiment que les difficultés d'insertion, que connaissent nombre de jeunes adultes en Suisse, soient dues au fait qu'ils présentent un profil et des caractéristiques personnelles trop éloignées des attentes des employeurs potentiels, est partagé par les acteurs rencontrés, aussi bien chez ce représentant que chez la psychologue conseillère en orientation et l'enseignante déjà citées, mais aussi chez la psychologue conseillère en orientation et l'enseignante déjà évoquées. Dans son activité quotidienne, la conseillère en orientation cherche avant tout à élaborer avec son jeune interlocuteur un projet professionnel qu'elle qualifie de « *réaliste* », à l'intersection des capacités qu'elle perçoit chez ce jeune et des places disponibles sur le marché local de l'apprentissage. Ce travail de conseil et d'orientation se base sur une série de tests psychologiques standardisés, qui confèrent à la description et à l'évaluation des capacités et des potentialités d'une personne une légitimité scientifique. Toutefois, le risque de cette démarche, comme l'énonce bien le syndicaliste et enseignant, est de « *dresser un profil et ensuite d'assigner des jeunes à un certain nombre de possibilités sur le marché du travail, (...) c'est-à-dire à des boulots dont personne ne veut* ». Du côté de l'enseignante interrogée, le remède qu'elle préconise pour favoriser l'insertion des élèves en difficulté pourrait consister en des liens plus étroits entre écoles et entreprises. Autrement dit, « *il faudrait plus de patrons qui rentrent dans les écoles* », par exemple en institutionnalisant leur participation dans les conseils d'administration. Cependant, la position qu'elle défend, et selon laquelle « *tout le monde devrait être formé en école professionnelle* », si elle est largement partagée dans le corps enseignant suisse, porte en elle un paradoxe : préconiser une meilleure prise en compte des attentes du marché du travail par et à l'école aboutit inmanquablement à renforcer l'influence des employeurs, et

notamment le pouvoir d'inclusion et d'exclusion de ces derniers au moment de l'embauche. C'est au même paradoxe que se heurte l'action des pouvoirs publics, en se limitant à encourager la « *responsabilisation* » des employeurs, afin qu'ils accueillent davantage de jeunes au sortir de l'école obligatoire. En se contentant d'incitations et en s'interdisant toute forme de contraintes ou de sanctions à l'encontre des employeurs, force est de constater que l'action publique se conçoit comme devant supporter la logique de marché et en corriger simplement les limites.

Conclusion intermédiaire sur l'apprentissage en Suisse et dans le canton de Vaud

En résumé, notre enquête permet de montrer que le système dual de formation professionnelle en Suisse, au fil de ses développements et malgré ses réussites en termes d'absorption d'une majorité des élèves au sortir de l'école obligatoire, place autant celles et ceux à qui il est destiné, que celles et ceux qui ont en charge de l'organiser, face à une série de difficultés. Tout d'abord, trouver une place d'apprentissage à 15 ans suppose d'engager une démarche professionnalisante deux ans avant la fin de la scolarité obligatoire, soit dès 13 ans, ce qui est très tôt dans un parcours de vie. En outre, les délais pour démarcher les entreprises sont longs, d'autant plus qu'elles organisent une pré-sélection en amont sur la base des acquis scolaires, qui sont inégalement distribués parmi les jeunes candidats à une place d'apprentissage. Ensuite, le nombre de candidats excédant l'offre disponible, la concurrence pour gagner des positions dans la file d'attente est forte, le choix d'un apprentissage se faisant souvent par défaut, avant tout pour obtenir « un bout de papier », c'est-à-dire un diplôme. Il en résulte que de plus en plus d'élèves sortent de l'école obligatoire sans solutions ni places d'apprentissage, ce qui démontre l'inadaptation de l'organisation actuelle du système scolaire pour une majorité de jeunes. Le nombre de ruptures d'apprentissage, résultant souvent d'un défaut d'orientation en amont, met quant à lui en lumière l'importance d'accorder institutionnellement une deuxième chance. Cette situation a obligé les pouvoirs publics à mettre en place des mesures de transition qui, d'une part, tendent à se pérenniser comme période charnière entre la fin de l'école obligatoire (15 ans) et l'entrée en apprentissage (en moyenne autour de 18,5 ans aujourd'hui) et, d'autre part, témoignent de la volonté des pouvoirs publics de pérenniser un système éducatif très sélectif, exigeant très tôt une responsabilisation des élèves dans la

Partie 2

construction de leur orientation professionnelle. Il faut ajouter que le phénomène de vieillissement des apprentis est à la fois important, récent et se poursuit. Les apprentis de première année étaient encore âgés de 16 ans en moyenne dans les années 1980^[109].

De leur côté, les entreprises ont mis en place des tests d'entrée pour sélectionner les candidats aux places d'apprentissage qu'elles proposent, contribuant de fait à exclure ceux d'entre eux qui ont déjà le plus de difficultés et/ou le moins de ressources, notamment scolaires. S'il n'est pas possible de généraliser les attentes et les pratiques des entreprises formatrices, du fait de leur pluralité (de taille, d'activité, etc.), celles-ci attendent cependant des candidats un niveau scolaire jugé suffisant et un apprentissage rapide des techniques professionnelles pour pouvoir être autonome. En ce sens, l'augmentation de l'âge des apprentis en première année est une évolution que beaucoup d'employeurs apprécient, les jeunes s'avérant plus matures et ayant pu acquérir une expérience préprofessionnelle et/ou linguistique^[110] au cours de leur période de transition-attente qui dure aujourd'hui en moyenne trois ans.

Un enjeu décisif du système de formation professionnelle dual concerne donc la création de places d'apprentissage. Dans l'exemple suisse, à l'exception des places créées dans l'administration publique, nous avons vu que l'initiative de leur ouverture et de leur disparition était du seul ressort des employeurs. Du côté des autorités publiques, seules des incitations, comparables à celles que l'on trouve en Lombardie ou en France, et qui se manifestent sous la forme de primes à la création de place et d'exonérations de cotisations patronales, cherchent à influencer sur les décisions des employeurs. Force est de constater que de telles mesures confirment leur position dominante sur le marché du travail. La diminution du nombre de places d'apprentissage disponibles dans le contexte actuel de crise économique montre en outre que ces mêmes places sont avant tout considérées comme des postes de travail par les employeurs. Le principe de leur création et de leur disparition semble donc avant tout financier et indépendant de toute préoccupation liée à la politique publique d'éducation et de formation (Waardenburg, 2006).

[109] Sur ce point, voir notamment : Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *op. cit.*

[110] Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *op. cit.*







PARTIE 3

L'APPRENTISSAGE EN ITALIE



L'apprentissage en Italie

Introduction

L'apprentissage, sous sa forme contractuelle, a toujours été présent dans la réglementation italienne (Facello, 2013). Mais c'est avec la réforme de 1997 et ce qu'il est coutume d'appeler le « paquet Treu » que les bases de l'apprentissage tel qu'il existe aujourd'hui en Italie ont été posées.

Avant de revenir sur les évolutions qu'a connues l'apprentissage dans ce pays, au fil des réformes du marché du travail qui se sont succédées depuis la fin des années 1990, il convient de préciser d'emblée que le contrat d'apprentissage en Italie présente une particularité juridique au regard de ses équivalents chez ses voisins européens comme la France ou la Suisse. Alors que le contrat d'apprentissage est généralement un contrat de travail à durée déterminée, en raison de la nature nécessairement limitée dans le temps de la période de formation de l'apprenti, en Italie, ce même contrat est juridiquement un contrat à durée indéterminée, dont seule la période de formation, l'apprentissage proprement dit, est limitée. Autrement dit, sans l'interruption de ce contrat à l'issue de la période de formation, à l'initiative de l'une ou l'autre des deux parties, la relation contractuelle se poursuit comme rapport de

travail subordonné à durée indéterminée^[111]. Deux finalités sont au final attachées au contrat d'apprentissage en Italie, comme le révèle l'étude de son encadrement juridique et réglementaire actuel (Facello, 2013) : la formation professionnelle, autrement dit le fait de transformer l'apprenti en travailleur qualifié, et l'emploi des jeunes.

Afin de présenter l'évolution de la place de l'apprentissage en Italie, exposons à grands traits l'organisation générale du système éducatif et de formation professionnelle dans lequel il s'insère.

1. Quelques repères sur le système éducatif italien

1.1. Une présentation synthétique du système éducatif italien

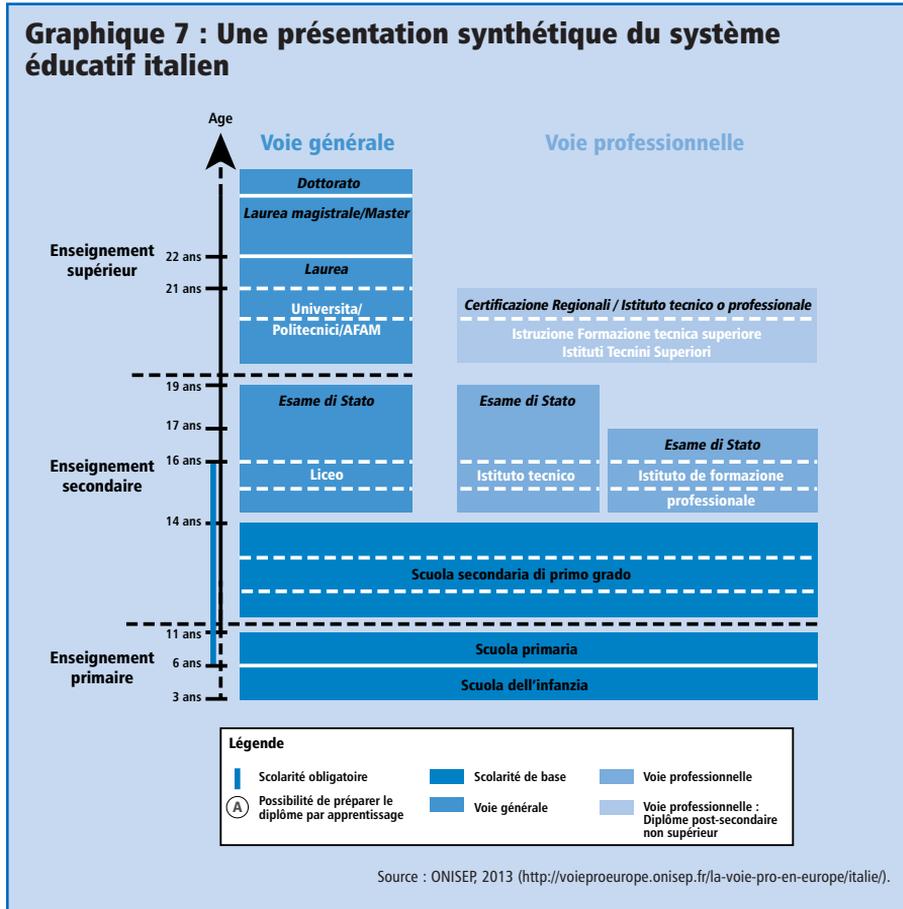
En Italie, l'obligation scolaire va de 6 à 16 ans^[112] et comprend un premier cycle obligatoire composé de l'école primaire (5 ans) et de l'école secondaire (3 ans). Suite à ce premier cycle commun, soit généralement à 15 ans, les élèves entrent dans le second cycle et ont trois choix possibles :

- 1) poursuivre leurs études pendant cinq ans en école secondaire de niveau 2, soit en voie générale – *liceo* –, technique – *istituto tecnico* –, ou professionnelle – *istituto di formazione professionale* ;
- 2) opter pour la formation professionnelle, organisée par les régions, durant trois ans et permettant de préparer et d'acquérir une qualification professionnelle (*certificato di qualificazione professionale*) ;
- 3) opter pour la voie de l'apprentissage dès 15 ans, qui prévoit une forte relation entre le monde de l'école, la formation professionnelle et l'entreprise. L'apprenti alterne périodes de formation (au moins 120 heures par an) et périodes de travail en entreprise (dans le cadre d'un contrat spécifique) jusqu'à l'obtention de la qualification professionnelle.

[111] En France, lors des concertations précédant l'avant-projet sur la formation professionnelle de 2014, le gouvernement a avancé l'idée de permettre aux entreprises volontaires de proposer des contrats d'apprentissage en CDI (*Dépêche AEF* n°189272). En outre, le Président François Hollande lui-même avait évoqué en ouverture de la conférence sociale en juin 2012 la possibilité de coupler contrat d'apprentissage et engagement d'embauche pour les entreprises qui contribueraient à la définition du programme de formation d'un jeune en alternance (*Dépêche AEF* n°184450).

[112] Depuis le décret législatif du 15 avril 2005 (n° 76), un nouveau « droit-devoir à l'instruction et à la formation » remplace la précédente appellation « obligation scolaire et formative ». Ce décret prévoit aussi que les adolescents puissent bénéficier de parcours d'instruction, de formation ou d'alternance école-travail jusqu'à 18 ans ou jusqu'à l'atteinte d'une qualification professionnelle. Cet objectif n'est cependant pas encore effectif et l'obligation scolaire demeure jusqu'à 16 ans.

Le graphique proposé ci-après offre une représentation simplifiée du système éducatif italien.



Pour accéder à l'université, il est nécessaire de réussir l'examen d'État et d'obtenir le diplôme correspondant (*maturità*). En outre, il est possible de passer du système d'éducation générale à celui de la formation professionnelle et vice-versa. Enfin, l'accès à l'université est possible pour les élèves des filières formation professionnelle et apprentissage ayant obtenu une qualification, après avoir accrédité leur participation à un cours d'instruction et formation technique supérieure (*Istruzione formazione tecnica superiore - IFTS*).

En termes de proportion, l'enseignement secondaire supérieur technique accueille, depuis 2010, la majorité des jeunes italiens. 57 % d'entre eux sont ainsi passés par cette voie en 2013⁽¹¹³⁾. En outre, selon les statistiques Eurostat, près d'un quart (22,4 %) des 20-24 ans n'avaient pas atteint le niveau secondaire supérieur en 2012⁽¹¹⁴⁾. 17,6 % des jeunes avaient prématurément quitté le système éducatif (*drop-outs*) alors qu'ils étaient 22,3 % en 2005⁽¹¹⁵⁾. Ainsi, l'Italie présente l'un des plus forts taux d'abandon du système éducatif et de formation professionnelle en comparaison européenne⁽¹¹⁶⁾. Pour lutter contre ce phénomène, les autorités italiennes ont notamment cherché à réformer les filières de formation professionnelle, regroupées et revalorisées, et modifié les contrats d'apprentissage pour les rendre plus attractifs.

1.2. Qui sont les apprentis italiens ?

En 2010, les apprentis étaient près de 550.000, en diminution de près de 9 points par rapport à 2009, soit près d'un jeune sur cinq (18,4 %). En revanche, le nombre de maintien en emploi en CDI à l'issue de la période d'apprentissage était en augmentation en 2010 et atteignait 177.000 (+ 12,3 % par rapport à 2009 (ISFOL, 2012)).

Malgré les réformes successives au cours des dernières années, le nombre d'apprentis en Italie représente cependant moins de 1,5 % des actifs occupés. Rappelons que les salariés bénéficiant d'un CDI en 2008 représentent 64,6 % des actifs, et les travailleurs autonomes (commerçants, artisans et travailleurs agricoles) 23,5 %. À ces derniers s'ajoutent ceux en CDD (9,9 %) et les « collaborateurs » (2 %), c'est-à-dire les salariés, majoritairement de moins de 35 ans, engagés avec l'un des nombreux contrats dits atypiques (à temps partiel, à projet, temporaire, « parasubordonné », etc.) introduits massivement à partir des années 2000.

[113] « L'Italie a réformé son système d'éducation et de formation, en valorisant la formation professionnelle et l'apprentissage en alternance », ONISEP, 2013, consultable à l'adresse: <http://voieproeurope.onisep.fr/la-voie-pro-en-europe/italie/>

[114] Source : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=fr&pcode=tps00186&plugin=1>

[115] Source : http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042013-BP/FR/3-11042013-BP-FR.PDF

[116] Selon Eurostat (2013), la moyenne des *drop-outs* dans l'Union européenne des 28 pays était de 12,7 % en 2012.

En s'appuyant sur les données ISTAT (*Istituto nazionale di statistica*) pour 2008, elles-mêmes issues d'une enquête conduite auprès de 77.000 familles, soit 175.000 individus, il est possible de dessiner un tableau plus détaillé de la situation des apprentis. L'apprenti en Italie est âgé de 15 à 24 ans dans 70 % des cas. Alors que les hommes sont plus nombreux dans cette classe d'âge (72,8 % contre 65,6 % de femmes), c'est l'inverse pour les 25-30 ans qui comprennent proportionnellement une majorité de femmes (34,1 % contre 27 %). Parmi l'ensemble des apprentis, les hommes sont plus nombreux (57,6 %) que les femmes (42,4 %). L'allongement général de la période dite de jeunesse, trait particulièrement saillant en Italie, est visible aussi en matière d'apprentissage. Dans ce pays où l'entrée en emploi se fait tardivement (en 2010, et en moyenne, les Italiens poursuivaient leurs études jusqu'à 26,9 ans), la proportion d'apprentis est, en comparaison, la plus importante chez les 24-29 ans.

Concernant leur niveau scolaire, 60 % des apprentis sont titulaires d'un diplôme de niveau baccalauréat (*diploma superiore*). Seuls 7 % sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (*laurea*).

Si l'apprentissage peut durer de 6 mois à 3 ans, il dure en moyenne 35 mois, et chaque apprenti travaille en moyenne 38 heures par semaine chez son employeur. Il faut ici préciser que pour la période 2007-2008, le XI^e rapport de l'ISFOL⁽¹¹⁷⁾ sur la situation de l'apprentissage souligne le fait que la majeure partie des ruptures de contrat intervient avant la fin de la période de formation prévue, et que dans 48 % des cas, les ruptures ont lieu au cours des trois premiers mois (Facello, 2013, p. 28).

L'immense majorité des apprentis (93,3 %) dit avoir signé un contrat d'apprentissage à défaut d'avoir pu trouver un autre type de contrat plus protecteur et rémunérateur. Cette donnée contribue sans doute à expliquer le fait que la majorité des interruptions de contrat d'apprentissage résultent de démissions des apprentis eux-mêmes. De plus, si le salaire au rendement est interdit, la fixation de la rémunération est laissée à la négociation collective, qui a le choix entre deux formules : 1) un engagement de l'apprenti à un niveau de qualification pouvant descendre au maximum deux niveaux au-dessous de la qualification finale à laquelle il accèdera à l'issue de sa formation, ou bien 2) un calcul du salaire correspondant à un pourcentage du salaire des professionnels qualifiés, effectuant l'ensemble des tâches et missions que l'apprenti se destine à accomplir.

(117) *Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori.*

En matière d'activité, les apprentis se retrouvent principalement dans quatre grands secteurs : l'industrie manufacturière de transformation (26,8 %), le commerce (24,5 %), la construction (14,6 %) et les services (10,8 %).

La taille des entreprises qui accueillent les apprentis est enfin une donnée particulièrement intéressante. En effet, la majorité (51,8 %) des contrats d'apprentissage est signée dans des entreprises de moins de 10 salariés. De plus, une relation inversement proportionnelle existe entre la taille des entreprises et la présence d'apprentis.

En matière de parcours antérieur, une faible majorité d'apprentis (54,1 %) déclare avoir déjà connu des expériences salariées avant l'entrée en apprentissage, tandis qu'ils sont 45,9 % à déclarer qu'il s'agit pour eux de leur première expérience professionnelle.

Par ailleurs, avant la dernière réforme impulsée par la ministre du Travail Elsa Fornero en 2012, seuls 16,7 % des apprentis disaient avoir participé à un cours de formation professionnelle agréé par la région. À l'inverse, 81,7 % disaient n'avoir encore jamais suivi de formation en dehors de l'entreprise.

Enfin, les disparités régionales, très fortes en Italie, se retrouvent également en matière d'apprentissage. En 2010, 56 % des contrats signés l'ont été dans le Nord, 26 % dans les régions du Centre et seulement 18 % dans celles du Sud (*Mezzogiorno*). Ces inégalités se retrouvent ensuite en matière d'insertion professionnelle, puisque 60 % des contrats d'apprentissage transformés en CDI le sont dans le Nord.

2. L'apprentissage au cœur des réformes du marché du travail en Italie : le « paquet Treu », la loi Biagi et la réforme Fornero

À partir des années 1990, plusieurs réformes successives ont modifié le fonctionnement du marché du travail en Italie. Dans un contexte de transformation de l'organisation productive, elles visaient notamment à mieux faire correspondre la main d'œuvre aux besoins et attentes des entreprises et à rapprocher de l'emploi celles et ceux qui en étaient éloignés, particulièrement nombreux parmi les jeunes. L'apprentissage n'a alors cessé d'être au cœur de ces réformes en tant qu'instrument censé faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux entrants sur le marché du travail. Afin de saisir la place qu'occupe l'apprentissage dans ces réformes

successives et de détailler la manière avec laquelle son organisation a évolué, il convient tout d'abord de rappeler les raisons qui ont fait que la formation professionnelle en général, et l'apprentissage en particulier, ont été – et sont encore – vus comme une solution particulièrement adaptée aux besoins de l'économie et au chômage des jeunes en Italie.

2.1. Répondre aux besoins des entreprises par la formation professionnelle

La formation professionnelle est depuis de nombreuses années au centre des discussions politico-économiques en Italie. De nombreux commentateurs soulignent en effet le lien entre la perte de compétitivité et d'attraction du pays et son faible investissement dans la formation de sa main d'œuvre, à la fois future et présente. En 2005, Eurostat soulignait ainsi, en comparaison européenne, la faible participation des entreprises italiennes à la formation professionnelle de ses salariés : seulement un tiers des entreprises de plus de 10 salariés développait des activités de formation en interne, contre une moyenne de 60 % au niveau de l'Europe (Eurostat, 2005). Cette donnée doit cependant être mise en regard avec les progrès accomplis depuis vingt ans. En effet, en 1993, seules 13 % des entreprises italiennes développaient des activités de formation.

Pour comprendre les implications de ce faible investissement des entreprises, il nous faut préalablement dresser le tableau d'ensemble des conditions de formation des jeunes en Italie.

2.1.1. Niveau et conditions de formation des jeunes italiens en comparaison européenne

La relative faiblesse de l'investissement des entreprises dans la formation s'ajoute au faible nombre d'Italiens titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, ce qui constitue un désavantage comparatif dans une économie où la production et l'accès à des connaissances nouvelles jouent un rôle décisif. Ainsi l'Italie se caractérise par la plus faible proportion de jeunes diplômés du supérieur en Europe : ils étaient seulement 11,6 % des 30-34 ans en 2000, contre 27,4 % en France. En 2011, les effectifs ont augmenté, mais l'écart s'est maintenu : ils étaient 20,3 % en Italie contre 43,4 % en France.

La situation des moins de 30 ans en Italie se caractérise encore par plusieurs traits distinctifs. Comme ailleurs en Europe, l'accès à l'éducation a

fortement augmenté, avec un écart de plus de 30 points entre la génération des 25-34 ans et les 55-64 ans, pour un niveau de formation égal ou supérieur au 2^e cycle du secondaire – soit, l'accès au lycée général⁽¹¹⁸⁾ ou à un institut technique et professionnel. Mais cette démocratisation se conjugue avec un fort écart (+ de 20 %) entre le taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires et le taux réel d'accès à l'enseignement universitaire. Les études supérieures ne sont donc une réalité que pour moins de quatre Italiens sur cinq, venant d'achever leur enseignement secondaire par l'obtention de l'examen final d'État⁽¹¹⁹⁾. Par ailleurs, le taux d'abandon du système scolaire concerne un jeune italien sur cinq, ce qui est supérieur à la moyenne européenne de 15 % (Tiraboschi, 2011).

Enfin, deux données ressortent particulièrement lorsque l'on étudie la situation des moins de 30 ans italiens en comparaison européenne. Tout d'abord, l'âge moyen auquel ils accèdent à leur premier emploi, 22 ans, est plus avancé que dans d'autres pays, tels que l'Allemagne (16,7 ans) ou l'Angleterre (17 ans). Ensuite, les Italiens qui font des études supérieures les finissent en moyenne autour de 27-28 ans, ce qui contribue à expliquer le faible taux d'emploi chez les jeunes de moins de 30 ans (dont beaucoup habitent de manière permanente ou temporaire chez leurs parents).

2.1.2. Les causes convenues pour expliquer le chômage des jeunes

Pour de nombreux observateurs, la performance, ou non, d'un système productif à l'échelle nationale s'explique par sa capacité à former et à disposer d'une main d'œuvre capable de répondre aux attentes et aux besoins des entreprises, désormais engagées dans une concurrence mondialisée. Ce point de vue, étayé par les théories dites du capital humain, est aujourd'hui largement diffusé, tant dans le commentaire journalistique que dans le discours scientifique. Dans cette optique, rien d'étonnant à ce que l'apprentissage soit au cœur des débats. En effet, il représente un moyen privilégié de former des futurs travailleurs et travailleuses au plus près des réalités productives, et de disposer d'une main d'œuvre qualifiée et adaptée aux exigences les plus récentes de la production. En outre, il permet d'occuper « utilement » une jeunesse dont une proportion importante (24 % des 14-29 ans en Italie, Tiraboschi, 2011) est par ailleurs qualifiée de « NEET » (*Not in Education, Employment or Training* – ni étudiant, ni employé, ni stagiaire).

(118) La voie suivie au lycée général peut être classique, scientifique, linguistique ou artistique.

(119) La *maturità* (l'équivalent du baccalauréat français).

Dans cette logique, la situation difficile que vit une fraction importante de la jeunesse italienne est due à un décalage particulièrement fort entre offre et demande de compétences (Tiraboschi, 2011). Au sortir de leurs études, secondaires ou supérieures, les Italiens ne seraient porteurs que de compétences de niveau faible et déjà obsolètes au regard des besoins mouvants des entreprises, et cela d'abord en raison d'un système de formation éloigné du monde du travail. Le constat d'une séparation radicale entre activités intellectuelles et manuelles au sein de l'enseignement, tant au niveau des pratiques que des représentations, est devenu un lieu commun du discours savant et du commentaire journalistique en Italie. En outre, l'âge moyen de sortie des études supérieures aussi bien que d'entrée en emploi, comparativement plus avancé en Italie que dans d'autres pays européens, serait un frein à une insertion professionnelle à la fois rapide et réussie.

2.2. Le « paquet Treu » et la loi Biagi

En 1997 puis en 2003, le gouvernement italien a adopté deux réformes du marché du travail dont les effets perdurent encore aujourd'hui. Parmi l'ensemble de ces mesures, le développement de l'apprentissage a, à chaque fois, représenté une priorité.

2.2.1. Le « paquet Treu »

Dès les années 1990, l'apprentissage est mis en avant par les pouvoirs publics comme un canal privilégié d'insertion professionnelle. Tandis que la France adopte, entre 1987 et 1993, une série de lois permettant d'accéder à tous les niveaux d'enseignement à travers l'apprentissage, l'Italie, alors dirigée par le gouvernement de centre gauche de Romano Prodi, adopte en 1997 la loi dite « Paquet Treu », qui vise aussi, notamment, au développement de l'apprentissage. Cette loi aménage la loi de 1955 qui en encadrait jusqu'alors la pratique, d'abord en rehaussant l'âge maximum d'accès à l'apprentissage, de 24 à 26 ans (la limite inférieure des 16 ans restant inchangée^[120]). De plus, les entreprises sont incitées à engager des jeunes sous cette forme contractuelle particulière, par des allègements de

[120] Le « paquet Treu » maintient cependant la dérogation prévue par la loi de 1955, permettant à un jeune d'être engagé en contrat d'apprentissage dès 14 ans, en cas de scolarité obligatoire achevée de manière anticipée.

« charges sociales » sur les salaires des apprentis, en échange de leur participation à des cours à l'extérieur de l'entreprise. Cette loi modifie encore la durée du contrat, en imposant une durée minimale de 18 mois et maximale de 4 ans (et non plus 5 ans comme auparavant, à l'exception du secteur de l'artisanat). L'insistance sur le contenu de formation se matérialise enfin par la formalisation de la figure du tuteur (*tutor*) dans l'entreprise, référent professionnel de l'apprenti. Le tuteur doit désormais justifier d'au moins trois années d'expérience professionnelle et ne peut encadrer plus de cinq apprentis à la fois.

Il faut cependant préciser que, même si la loi de 1955 prévoyait que la formation professionnelle de l'apprenti devait se partager entre formation pratique et enseignement complémentaire (obligatoire et gratuit), la finalité de formation de l'apprentissage, c'est-à-dire visant à faire de l'apprenti un travailleur qualifié, était jusqu'à présent largement négligée par les employeurs. Ceux-ci utilisaient avant tout les apprentis comme une main d'œuvre à coût réduit (Casotti et Gheido, 1999). Pour cette raison, la première version de la loi de 1997 liait les exonérations à la participation de l'apprenti à au moins 120 heures de cours annuelles (Facello, 2013). La version définitive retenue fut cependant moins contraignante envers les employeurs, puisque les exonérations de cotisations patronales furent garanties dans tous les cas.

2.2.2. La loi Biagi et l'apprentissage

Promouvoir l'apprentissage était aussi l'une des priorités de la loi Biagi du 14 février 2003. Celle-ci réforme en profondeur le marché du travail italien en flexibilisant l'entrée sur le marché de l'emploi, considéré comme trop rigide. Cette réforme s'est inscrite dans un contexte marqué par un fort taux d'inactivité et de chômage parmi les jeunes de moins de 30 ans, et plus généralement par l'importance de la population éloignée du marché de l'emploi. Cette loi visait ainsi à apporter des éléments de réponse, à la fois au déficit quantitatif de postes de travail offerts aux jeunes, mais aussi à la qualité de ces postes, c'est-à-dire à leur contenu et à leur attractivité.

Ce faisant, la réforme Biagi a fait du contrat d'apprentissage le seul contrat de travail ayant un contenu tourné vers la formation professionnelle. Ce contrat se décline en trois types, qui subsistent encore aujourd'hui : apprentissage qualifiant ou de type 1, apprentissage professionnalisant ou de type 2 et apprentissage de formation supérieure ou de type 3 (nous reviendrons plus loin sur chacun de ces types).

La réglementation et la mise en œuvre de l'apprentissage sont d'abord confiées aux régions, mais leur inertie explique largement que seul l'apprentissage de type 2, héritier des pratiques antérieures, et de ce fait déjà connu des entreprises, ait vraiment été utilisé. Pouvant être conclu dans tous les secteurs d'activité, cet apprentissage s'adresse aux jeunes de 17 à 30 ans (la fourchette légale 18-29 ans ayant été interprétée de manière extensive) et peut durer jusqu'à six ans, ce qui autorise des périodes d'engagement plus courtes, par exemple pour les activités saisonnières.

Ce faisant, l'apprentissage a été encouragé par un pouvoir politique rendant le « coût » du travail des apprentis inférieur à celui des autres salariés. Il faut dire que le « coût du travail », considéré comme un frein à la compétitivité des entreprises mais aussi à l'embauche des jeunes, s'imposait alors comme une catégorie dominante du débat politique et économique. Très tôt après la réforme Biagi, pourtant, des études ont pointé du doigt le risque d'une utilisation de l'apprentissage comme un moyen d'engager une main d'œuvre à coût réduit, faiblement protégée et de ce fait bien plus encline que le salariat qualifié à accepter des formes de docilité et de consentement aux exigences de la productivité (Sestito, 2004).

2.3. Après Biagi

Jusqu'à la crise qui débute en Europe en 2008, les réformes du marché du travail Treu et Biagi ont visé à flexibiliser les canaux d'entrée en emploi, notamment en diversifiant des formes de contrats de travail réduisant les garanties contractuelles et sociales attachées au contrat de travail « typique » et héritées de la période dite « fordiste ». Avec la crise, un gouvernement de « techniciens » va s'installer au pouvoir à partir de novembre 2011, en remplacement du gouvernement de Silvio Berlusconi. Présidé par Mario Monti et fortement soutenu par les institutions européennes, ce nouveau gouvernement prolonge et pousse plus loin les réformes du marché du travail entreprises à partir des années 1990^[121]. Parmi les axes prioritaires de ces transformations figure toujours l'apprentissage.

[121] Le gouvernement Monti reste au pouvoir du 16 novembre 2011 au 28 avril 2013.

2.3.1. La crise

L'Italie est directement touchée par la crise des dettes souveraines, conséquence de la crise financière et économique mondiale qui s'ouvre dès 2008. Ses gouvernements successifs appliquent alors une politique d'austérité et de contraction du budget de l'État. Avec l'arrivée d'un gouvernement de « techniciens » en novembre 2011, la thématique d'une nouvelle réforme du marché du travail, qui contient celle de l'apprentissage, est placée en tête des priorités politiques. Pour ce gouvernement, l'interprétation des difficultés que rencontre l'Italie s'inscrit donc dans la continuité de la réforme Biagi, et vise à étendre la flexibilité à l'entrée du marché de l'emploi.

La volonté de poursuivre la réforme de l'apprentissage est alors liée à un faisceau de raisons :

- le poids des contraintes bureaucratiques et l'enchevêtrement des niveaux de compétences entre l'État et les régions italiennes (celles-ci ayant la compétence de la formation) ;
- la baisse des effectifs d'apprentis au cours des dernières années, passé de 646.000 en 2008 à moins de 542.000 en 2010, soit une chute de près de 9 points sur la période (ISFOL, 2012). Comparé aux autres pays européens où la formation professionnelle est fortement développée, le nombre de jeunes Italiens passant par la voie de l'apprentissage n'a jamais dépassé les 650.000 contrats à l'année.

À ces deux raisons s'ajoutent les faibles ressources financières publiques, qui n'ont permis de valider qu'un cinquième des apprentissages engagés depuis 2003 ; mais aussi les difficultés persistantes de communication et de collaboration entre le monde des entreprises et celui du système de formation, perçu par les premiers comme trop éloigné des réalités productives. Enfin, une nouvelle réforme de l'apprentissage a été motivée par le non développement de deux des trois formes de contrat prévues dans le texte de 2003, et notamment l'apprentissage de « haute formation et de recherche », vis-à-vis duquel les institutions d'enseignement supérieur se sont montrées réservées et prudentes. Comme le souligne par exemple la direction provinciale du travail de la ville de Modène, dans un rapport de synthèse sur les jeunes et le travail publié en 2012, la situation italienne en matière d'apprentissage à cette période était marquée par une faible diffusion de ce contrat en comparaison internationale.

De ce constat, à la fois partagé et dominant, fut tiré l'argument justifiant la nouvelle réforme de 2012 : la faible diffusion de l'apprentissage en Italie y

explique le fort taux de chômage des jeunes actifs, de près de 30 %. Cette relation serait attestée par le lien entre un système de formation professionnelle organisé selon le modèle dual, dominant en Allemagne, en Autriche ou en Suisse, et le faible taux de chômage qu'y connaissent les jeunes (aux alentours de 8 % pour les deux premières, de 4,5 à 5 % pour le troisième).

2.3.2. Les conditions actuelles de la précarité

En résumé, la situation dans laquelle s'inscrit la récente réforme de l'apprentissage en Italie est marquée par un contexte économique de « crise », qui a nettement aggravé la précarité que rencontre un nombre croissant de citoyens, et notamment les plus jeunes. À un taux de chômage de plus de 11 % (soit près de 2,87 millions de personnes en novembre 2012, dont 507.000 de plus depuis novembre 2011), s'ajoutent en effet un niveau de précarité et une pauvreté grandissants⁽¹²²⁾, même si les chiffres avancés en la matière divergent selon les critères retenus. En 2010, l'ISTAT dénombre, parmi les 23 millions d'actifs occupés, plus de 2,5 millions de travailleurs « atypiques » (soit 11,3 % des actifs occupés). Ce terme désigne des contrats de travail à durée déterminée ou des emplois de « collaborateurs » soumis à l'un des nouveaux contrats temporaires apparus au début des années 2000 (« contrat de projet », « contrat intermittent », « prestation de service », etc.), excluant totalement ou partiellement leurs titulaires de la protection sociale. L'association des artisans et petits commerçants de Mestre (CGIA Mestre) avance de son côté le chiffre de près de quatre millions de précaires en Italie (en augmentation de 4 % depuis 2009), chiffre que reprend à son compte la journaliste I. Fantigrassi⁽¹²³⁾.

D'après l'étude de la CGIA de Mestre, les travailleurs précaires sont principalement concentrés dans les secteurs de l'hôtellerie-restauration ainsi que dans les services publics et sociaux. Ils ont majoritairement moins de 35 ans et leur revenu mensuel moyen net est légèrement supérieur à 1.000 euros, soit inférieur de plus de 25 % au salaire moyen perçu par les travailleurs accomplissant les mêmes tâches, mais engagés en CDI. De son côté, I. Fantigrassi cite une étude du syndicat CGIL

(122) D'après les chiffres de l'ISTAT, le nombre de pauvres en Italie avoisinait les 10 millions d'individus en 2012, soit 15,8 % de la population totale. En 2011, le même institut avait calculé un taux de pauvreté de 13,6 %. Voir par exemple à ce sujet : « Istat, crescono i poveri in Italia : sono il 15,8% della popolazione », *La Repubblica*, 17 juillet 2013.

(123) I. Fantigrassi, « Quattro milioni di italiani nella trappola della precarietà », *Sky.it*, 16 juin 2011.

(*Confederazione Generale Italiana del Lavoro*), qui comptabilise jusqu'à sept millions de précaires, en incluant dans cette catégorie les jeunes de moins de 35 ans contraints de vivre au domicile parental, faute d'un emploi fixe et régulier. Comme le souligne enfin la banque d'Italie dans son bulletin économique d'avril 2011, la légère croissance des embauches au cours des années qui ont précédé n'est due qu'à l'augmentation des contrats atypiques, le nombre de CDI restant stable et la proportion de contrats à durée déterminée (CDD) ou de contrats temporaires transformés en CDI restant faible.

En écho, le rapport annuel de l'ISTAT pour 2010 (ISTAT, 2011) montre la difficulté grandissante que rencontrent les jeunes à passer d'un contrat de travail atypique à un contrat « standard », c'est-à-dire en CDI à temps plein. Ainsi, sur 100 jeunes de moins de 35 ans titulaires d'un contrat de travail atypique au premier trimestre 2009, seuls 16 bénéficient d'un CDI après un an, soit 10 de moins qu'en 2008. En miroir, les chances de rester titulaires d'un CDD ou d'un contrat atypique au bout d'un an ont augmenté, passant de 51 pour la période 2008-2009, à 60 pour la période 2009-2010. Au final, c'est plus d'un jeune italien de moins de 35 ans sur deux qui est employé sous un contrat dérogatoire au CDI à temps plein^[124]. En outre, le taux de chômage des jeunes actifs de 15 à 24 ans est aujourd'hui supérieur à 35 % (37 % en novembre 2012, soit 5 % de plus qu'en novembre 2011).

La situation toujours plus détériorée que connaît un nombre grandissant de jeunes de moins de 35 ans en Italie est rendue plus difficile encore en raison de l'érosion très forte de leur famille comme « amortisseur social » (*ammortizzatore sociale*). Du fait du contexte de crise, de la raréfaction de l'emploi et de la forte contraction des salaires, la famille parvient de moins à moins à jouer son rôle traditionnel de stabilisateur de la transition vers l'emploi, alors même que les jeunes sont les premiers à pâtir de la crise en termes de précarité et de projection dans l'avenir (Benquet, 2011). Ils sont en effet placés au premier rang dans l'expérimentation de relations contractuelles de travail dérogatoires par rapport à la « norme » du CDI à temps plein, synonyme de protection sociale importante.

De fait, il faut souligner le très grand nombre de types de contrats de travail existant aujourd'hui en Italie. Cette grande diversité des contrats est un héritage des réformes antérieures (notamment Treu et Biagi). En effet,

[124] À ce sujet, voir par exemple l'article « Les contrats précaires font florès en Europe », *Le Figaro*, 9 août 2013.

ces dernières ont visé à flexibiliser les canaux d'entrée en emploi à défaut d'assouplir les conditions d'interruption de la relation de travail, définie depuis 1970 par le Statut du travailleur, véritable pivot des relations professionnelles et de travail en Italie. Autrement dit, il s'agissait pour ces réformes de réduire les garanties contractuelles et sociales attachées au contrat de travail « typique », en multipliant des formes de contrat généralisant la précarité parmi une génération qui se qualifie elle-même de « génération 1.000 euros » (*Generazione Mille Euro*).

2.3.3. Le « Texte unique » et la réforme Fornero (2012)

C'est dans un contexte de crise économique aiguë et de pression européenne très forte pour à la fois diminuer les dépenses publiques et assouplir les règles de fonctionnement du marché du travail, qu'intervient la loi n° 92 du 28 juin 2012, dite loi Fornero, du nom de la ministre du Travail. Cette réforme du marché du travail s'inscrit dans la feuille de route définie par la Banque centrale européenne dans la lettre du 5 août 2011, adressée par Jean-Claude Trichet et Mario Draghi, respectivement directeur et futur directeur de la Banque centrale européenne (BCE), au président du Conseil d'alors, Silvio Berlusconi. Il s'agit d'une « action urgente » et « essentielle », que Rome est appelée à entreprendre « pour restaurer la confiance des investisseurs⁽¹²⁵⁾ ». Les modalités de ce programme d'action sont énumérées très précisément : il s'agit de libéraliser les services et les professions, de privatiser les services publics locaux, de réformer le système des retraites, de baisser les salaires des fonctionnaires et de réformer le marché du travail.

L'une des dimensions couvertes par la réforme Fornero concerne l'apprentissage. En la matière, cette réforme reprend à son compte l'essentiel des dispositions introduites quelques mois plus tôt et consignées dans un document intitulé « Texte unique sur l'apprentissage » (*Testo unico dell'apprendistato*). Ce Texte unique, signé le 18 avril 2012, est le résultat d'un accord entre la principale organisation patronale italienne (Confindustria) et les trois confédérations syndicales (*Confederazione generale italiana del lavoro – CGIL, Confederazione Italiana Sindacato*

(125) L'intégralité de la lettre du 5 août 2011 a été publiée sur le site internet du journal *Corriere della sera* dans sa version originale et anglaise.

http://www.corriere.it/economia/11_settembre_29/trichet_draghi_inglese_304a5f1e-ea59-11e0-ae06-4da866778017.shtml?fr=correlati. Voir notamment à ce propos : « La presse italienne publie la lettre "secrète" de la BCE à Rome », *Le Monde*, 29/09/2011.

Partie 3

Lavoratori - CISL et Unione Italiana del Lavoro - UIL). Dans son article 2, l'accord définit trois types de contrats d'apprentissage :

- type 1, l'apprentissage qualifiant (*per la qualifica e il diploma professionale*) ;
- type 2, l'apprentissage professionnel (*professionalizzante o contratto di mestiere*) ;
- type 3, l'apprentissage de formation supérieure et de recherche (*di alta formazione e ricerca*).

Ces trois types d'apprentissage reprennent la classification introduite par la réforme Biagi. Plus précisément, le type 1 concerne les jeunes âgés de 16 à 18 ans, dure 3 ans, est pensé comme un instrument de lutte contre les sorties précoces du système scolaire (*drop-outs*). Le type 2, quant à lui, est de loin le plus important numériquement. Il vise l'obtention d'une qualification professionnelle et permet l'acquisition de compétences dans l'entreprise. Il s'adresse aux jeunes de 18 à 30 ans, dure 3 ans, est mis en œuvre et réglementé par les régions en concertation avec les partenaires sociaux. Quant à l'apprentissage de type 3, il vise à l'obtention d'un diplôme de second cycle universitaire. Sa mise en œuvre dépend aussi des régions, tout en nécessitant un partenariat avec les universités. Censé favoriser l'insertion professionnelle des jeunes chercheurs dans les entreprises publiques et privées, en rapprochant celles-ci de l'enseignement supérieur, cet apprentissage de type 3 partage avec l'apprentissage de type 2 la finalité de permettre aux jeunes d'acquérir une qualification professionnelle reconnue dans les conventions collectives, en l'occurrence celle, déjà existante, de « chercheur » (*ricercatore*) (Facello, 2013, p. 38).

Au final, tandis que l'apprentissage de type 1 (*per la qualifica e il diploma professionale*) vise l'obtention d'un titre scolaire, l'apprentissage professionnalisant (*professionalizzante*) de type 2 est censé permettre aux apprentis d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice d'une profession donnée, telles qu'elles sont définies dans les conventions collectives. L'apprentissage de type 3, de son côté, appartient aux deux catégories. En effet, l'apprentissage de formation supérieure (*di alta formazione*) vise l'obtention d'un diplôme de second cycle universitaire alors que l'apprentissage dans le champ de la recherche (*di ricerca*) est censé préparer à l'exercice d'un métier et permettre d'acquérir une qualification professionnelle.

2.3.4. La voie principale d'entrée des jeunes dans l'emploi

L'objectif affiché par le Texte unique sur l'apprentissage, et que réaffirme la réforme Fornero, est de faire de l'apprentissage la principale voie d'entrée des jeunes sur le marché de l'emploi ainsi que la première étape de leur carrière professionnelle, en favorisant leur stabilisation en emploi^[126]. En simplifiant la réglementation en matière d'apprentissage et en la rassemblant en un texte unique, cet accord abroge toutes les règles préexistantes en la matière, souvent sources de conflits entre les niveaux national et régional, donc d'immobilisme dans la régulation de l'apprentissage (Facello, 2013). Désormais, le gouvernement a en charge la fixation des grandes lignes de l'apprentissage. La négociation sociale entre partenaires sociaux revêt un rôle important, et le poids des régions, chargées du suivi de la formation en entreprise, est renforcé. De plus, la réforme Fornero confirme la nécessité pour chaque apprenti d'être accompagné dans l'entreprise par un tuteur, qui doit être formé pour cela. En Lombardie, par exemple, la formation de formateurs est financée par la région, elle est donc gratuite pour les employeurs, et se déroule généralement dans un *Centro formative provinciale* (CFP). En revanche, et comme nous le précise une responsable d'un des CFP de la province de Brescia, en cas de délais d'attente trop longs ou d'urgence de la part des employeurs, et en raison des sanctions financières importantes prévues à l'encontre des entreprises récalcitrantes, le CFP met à disposition la même formation, mais payante et accélérée.

Suivant le *Testo unico dell'apprendistato*, l'employeur bénéficie d'importantes exonérations de cotisations sociales et de déductions fiscales pour toute la durée du contrat d'apprentissage (pour les entreprises de moins de 9 salariés, il s'agit de 100 % d'exonérations). En échange de ces avantages, l'employeur doit former l'apprenti, mettre en place un plan de formation individuel (*piano formativo individuale*), nommer un tuteur dans l'entreprise, suivre la formation, et enfin, rapporter et consigner les compétences acquises par l'apprenti dans son livret de formation (*libretto formativo*). Si l'employeur peut engager l'apprenti jusqu'à deux niveaux de salaire en dessous du niveau prévu dans la convention collective nationale, cette réforme impose toutefois un contrat écrit. De plus, elle réintroduit une durée minimale de six mois d'exercice professionnel, afin de prémunir un

[126] L'un des objectifs de la loi sur la réforme du marché du travail de 2012, énoncé dans l'article 1^{er}, est ainsi de « valoriser l'apprentissage comme modalité principale d'entrée des jeunes dans le monde du travail » (*valorizzando l'apprendistato come modalità prevalente di ingresso dei giovani nel mondo del lavoro*).

usage dévoyé de l'apprentissage par les employeurs. Ensuite, la réforme interdit l'annulation (*recesso*) du contrat, sauf en cas de « juste cause » ou de « motif justifié » (*giusta causa o giustificato motivo*) avancé par l'une des deux parties. La fixation de la rétribution de l'apprenti en fonction de sa productivité est interdite (*divieto di retribuzione a cottimo* – interdiction du salaire à la pièce). Enfin, des sanctions financières sont prévues en cas de non respect des engagements de la part de l'employeur.

La loi Fornero consacre enfin le volet « occupation » de l'apprentissage, autrement dit la capacité de ce contrat à insérer les jeunes sur le marché du travail, et si possible les stabiliser en emploi à l'issue de leur formation. Cette volonté se traduit dans la loi par l'obligation d'une continuation de la relation de travail pour la moitié⁽¹²⁷⁾, au moins, des apprentis présents dans l'entreprise depuis trois ans, dans le cas où l'employeur souhaiterait en embaucher de nouveaux. De plus, en cas d'absence démontrée de tout contenu de formation, le contrat d'apprentissage est requalifié en contrat à durée indéterminée.

Plus généralement, cette réforme a cherché à favoriser l'apprentissage en abolissant et en rigidifiant d'autres types de dispositifs contractuels, tels que le contrat d'insertion ou le stage pour lequel le versement d'une indemnité⁽¹²⁸⁾ est désormais obligatoire (Facello, 2013).

2.4. Conclusion intermédiaire sur l'évolution de l'apprentissage en Italie

2.4.1. Retour sur le chemin parcouru

À la suite de M. Tiraboschi (2011), il est possible aujourd'hui de faire un double constat sur la situation de l'apprentissage en Italie. D'une part, un seul des trois types d'apprentissage instaurés par la réforme Biagi « fonctionne » : *l'apprendistato professionalizzante*, de type 2. Les deux autres, de type 1 et 3 (respectivement *per la qualifica e il diploma professionale* et *di alta formazione e ricerca*) peinent encore à « décoller », notamment en raison d'un défaut de réglementation de la part des régions, mais aussi de l'empilement des réglementations et des difficultés de coordination entre les acteurs concernés (ministère, régions, partenaires sociaux). D'autre part, le contrat d'apprentissage est, de fait, avant tout

[127] Ce pourcentage est réduit à 30 % lors des trois premières années d'application de la loi.

[128] Cette indemnité, de l'ordre de 300 euros, est désormais obligatoirement versée par l'employeur en échange de la « prestation » effectuée par le stagiaire.

utilisé par les employeurs comme un contrat présentant des avantages en termes de flexibilité, ce qui le vide de son rôle de formation, subordonnant celle-ci aux exigences immédiates de la relation de travail.

Dans ce contexte, la réforme Fornero, en prétendant refaire de la formation professionnelle le cœur du contrat d'apprentissage, se trouve en pratique confrontée à un double problème, dont la résolution déterminera sa réussite : d'une part, le problème du contrôle des engagements des employeurs en matière de formation des apprentis, en principe confié aux régions ; d'autre part, le problème de la volonté et de la capacité des régions à mettre en place les moyens matériels et financiers d'un suivi effectif de l'apprentissage, alors même qu'elles disposent de ressources très inégales.

2.4.2. Occupation ou formation ?

Comme chez ses voisins européens, l'apprentissage en Italie est présenté comme un outil censé améliorer, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, l'entrée des jeunes sur le marché du travail. C'est pourquoi le périmètre d'application du contrat d'apprentissage n'a cessé d'être étendu au cours des dernières décennies dans ce pays. Né comme contrat permettant d'apprendre un métier, le « Paquet Treu » (1997) a élargi le nombre des bénéficiaires potentiels d'un contrat d'apprentissage et a renforcé son contenu de formation. La réforme introduite par M. Biagi (2003) a ensuite visé à « européeniser » (Facello, 2013, p. 121) l'apprentissage italien en lui permettant de déboucher sur un titre scolaire pouvant aller jusqu'à l'enseignement supérieur (y compris le doctorat depuis 2008). En 2011, l'instauration du « Texte unique » en matière d'apprentissage a visé à relancer ce dispositif en accord avec les partenaires sociaux. Ces derniers considéraient en effet l'apprentissage utile, mais difficile à gérer et complexe à mettre en œuvre. Enfin, la réforme du marché du travail de 2012 a consacré l'apprentissage comme voie d'entrée principale des jeunes sur le marché du travail.

Au final, le fait que l'apprentissage ait avant tout été utilisé par les gouvernements italiens successifs comme un moyen de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et de limiter leurs difficultés à entrer et à se stabiliser sur le marché du travail, prouve que c'est avant tout une fonction (et une vertu) « occupationnelle » qui est attachée à l'apprentissage. Cette utilisation de l'apprentissage dans un pays où la formation en milieu scolaire reste dominante, et où le taux de chômage des jeunes adultes est important, déroge au but initial de cette modalité de formation professionnelle. En effet,

la particularité de l'apprentissage est de considérer l'emploi non comme un objectif en soi, mais comme le moyen permettant de se former. Dans l'emploi, les compétences sont le moyen pour réaliser l'ensemble de tâches et d'activités productives ; dans l'apprentissage, l'emploi est au contraire le moyen d'acquisition de ces compétences. D'où la nécessité de soustraire l'apprenti à la logique de production comme à celle de création de valeur qu'elle sous-tend.

Par ses caractéristiques, l'apprentissage offre une voie de formation particulièrement efficace, et alternative, pour celles et ceux qui rencontrent des difficultés à se former dans un cadre strictement scolaire.

Pourtant, la volonté politique d'utiliser l'apprentissage comme un levier permettant *avant tout* d'augmenter le taux d'emploi des jeunes transparait des modifications apportées par les dernières réformes (Facello, 2013). Ces dernières renforcent en effet le volet « occupation » et/ou « emploi » de l'apprentissage : avec l'instauration d'une durée minimale du contrat, l'augmentation du nombre maximum d'apprentis qu'il est possible d'engager en fonction du personnel qualifié présent en interne^[129], l'obligation d'un seuil minimum de maintien en emploi à l'issue de l'apprentissage pour pouvoir embaucher de nouveaux apprentis, la poursuite des exonérations de cotisations sociales lors de la première année d'emploi, une fois l'apprentissage achevé – et même lors de la seconde année, dans le cas des entreprises de moins de dix salariés. Le volet « formation » est en revanche laissé de côté, les entreprises restant, dans les faits, très peu contrôlées quant aux contenus et à la qualité de la formation professionnelle qu'elles dispensent.

Les plus récentes évaluations de la réforme Fornero soulignent ainsi l'effet paradoxal de ses dispositions visant à promouvoir l'apprentissage. Selon un récent rapport (Bertagna *et al.*, 2013), l'une des explications déterminantes de l'absence de décollage de l'apprentissage en Italie (dont le nombre de contrats reste inférieur à 5 % du nombre total de contrats de travail) est liée au recours aux stages, désormais privilégié et massif, par les entreprises. Ce rapport pointe donc du doigt non seulement une « répartition désastreuse des compétences entre l'État et les régions » (*Ibid.*, 2013, p. 21) mais aussi les « effets pervers » de la nouvelle réglementation des stages.

[129] Le « Texte unique » a ainsi confirmé le rapport de 1 à 1 entre les apprentis et les travailleurs qualifiés en interne, mais seulement pour les entreprises de moins de 10 salariés. Pour les autres cas, et à partir du 1^{er} janvier 2013, le rapport est porté à 3 salariés pour 2 apprentis. Dans le cas où l'entreprise compte entre 0 et 3 salariés, il est possible d'engager jusqu'à 3 apprentis (Facello, 2013, p. 32).

Cette dernière ne prévoit en effet aucun contrôle de la qualité et du contenu de ce qui est censé être une expérience de formation et d'orientation professionnelles pour les jeunes entrants sur le marché du travail. Le constat tiré est clair : plutôt que de recourir à l'apprentissage, relativement plus coûteux et plus encadré (n'oublions pas qu'il s'agit juridiquement d'un rapport de travail subordonné à durée indéterminée), les entreprises se tournent désormais vers le stage, sur lequel pèse le risque qu'il devienne « une sorte de mini-job à l'allemande, avec encore moins de garanties » (*ibid.*, p. 417). Le fait qu'à l'indemnité mensuelle obligatoire de 300 euros, les employeurs ajoutent fréquemment des remboursements de frais qui permettent de doubler ce montant (soit 600 euros mensuels en tout), témoigne, selon les auteurs de ce rapport, de l'utilisation des stagiaires comme d'une vraie main d'œuvre de substitution à bas coût, fonction qu'occupaient jusqu'alors souvent les apprentis.

Au final, bien que le volet « occupation » prime sur le volet « formation », pourtant renforcé dans la dernière réforme de l'apprentissage, celui-ci semble relativement peu utilisé par les entreprises. Ces dernières préfèrent en effet recourir à d'autres formes contractuelles, à leurs yeux moins contraignantes et surtout moins coûteuses, comme les stages (qui peuvent toujours se transformer ensuite en contrat de travail). De leur côté, les jeunes entrants sur le marché du travail ont bien intégré la rareté des offres d'emploi et nombre d'entre eux acceptent alors n'importe quelle opportunité, non seulement d'acquérir une expérience professionnelle valorisable, mais aussi d'accéder à un revenu.

2.4.3. Paradoxes de la politique de l'apprentissage

La situation de l'apprentissage aujourd'hui en Italie étant ainsi décrite, il devient possible d'interroger le sens et les conséquences d'une promotion volontariste, qui privilégie son volet « occupation » au détriment de son volet « formation ». En effet, comment ne pas être surpris par la contradiction entre la volonté affichée d'assurer une formation de qualité à la main d'œuvre, et la priorité donnée à la hausse du taux d'occupation chez les jeunes de moins de trente ans ? Insister sur l'inadéquation entre système de formation d'un côté et attentes des entreprises de l'autre, n'apparaît-il pas, sous cet angle, comme un prétexte justifiant une arrivée précoce de la main d'œuvre en entreprise ? Contribuer à combler la distance entre formation et emploi ne nécessiterait-il pas plutôt de s'intéresser au contenu de formation de l'apprentissage, ainsi qu'aux modalités pratiques permettant de favoriser

l'acquisition effective de connaissances professionnelles par l'apprenti ? S'assurer que le volet « formation » du contrat d'apprentissage est rempli par les entreprises devrait, dans cette optique, être un préalable indispensable au consentement d'exonérations de cotisations sociales sur le salaire des apprentis. Considérer ces derniers comme des travailleurs en formation, et de ce fait pas encore pleinement opérationnels et productifs, pour justifier des salaires (à la fois directs mais surtout indirects) d'un niveau nettement inférieur à ceux de leurs homologues en CDI, mérite donc un examen sérieux.

Être « jeune » saurait-il, en tant que tel, justifier un traitement d'exception « à la baisse » ? En outre, comment ne pas faire le lien entre la situation salariale réservée aux nouveaux entrants, et la politique salariale pratiquée pour les travailleurs et travailleuses déjà en poste ? Réduire les salaires (directs et indirects) à l'entrée ne peut que contribuer à comprimer l'ensemble de ceux de la ligne hiérarchique.

3. Quels regards les acteurs portent-ils sur l'apprentissage ?

Les analyses qui ont précédées, établies sur une base essentiellement statistique, nécessitent d'être complétées par les propos et représentations d'un certain nombre d'acteurs clé, directement concernés par l'apprentissage et/ou contribuant à en structurer les conditions et les règles d'exercice. Comme nous allons le voir, les entretiens que nous avons réalisés^[130], et dont nous allons présenter ici une synthèse, dessinent un tableau nuancé de la situation de l'apprentissage en Italie aujourd'hui.

3.1. CGIL et Confindustria : complémentarité et divergence

Nous allons d'abord croiser deux regards : celui d'un représentant de l'organisation syndicale CGIL devenu, depuis la fin de l'année 2013, Président du Comité « jeunes » de la Confédération européenne des syndicats, et celui d'un responsable de la principale organisation patronale italienne, *Confindustria*. Si la valeur intrinsèque de l'apprentissage en alternance comme modalité de formation professionnelle des jeunes est soulignée par

[130] Les entretiens se sont déroulés en italien et ont été traduits par les auteurs.

chacun, il en va de même de la trop grande distance entre monde de l'école d'un côté et monde de l'entreprise de l'autre. Le représentant syndical met en avant l'insuffisance de passerelles entre ces deux mondes et constate que l'orientation vers l'apprentissage n'est pas assez encouragée ni valorisée. Le représentant de l'organisation patronale déplore quant à lui qu'un « *parcours de formation combinant école et travail est jugé de deuxième classe par rapport à un parcours classique d'études scolaires et consistant à faire ses humanités* ». Pour résumer la position de la Confindustria, son représentant ajoute : « *l'apprentissage est un outil qui, du point de vue des entreprises, devrait être renforcé, car il permet aux jeunes de recevoir une formation adéquate combinant école et travail et qui les prépare pour le marché du travail grâce à une éducation de qualité* ».

Derrière ce constat partagé, les avis divergent sur la question des principaux enjeux auxquels est confronté l'apprentissage aujourd'hui, et donc sur l'ordre des priorités politiques à mettre en œuvre. Pour l'organisation patronale, « *le contrat d'apprentissage est vraiment la porte d'entrée des jeunes sur le marché du travail. Il s'agit d'une relation à durée indéterminée, qui assure donc un emploi stable pour les jeunes, et dans le même temps répond aux exigences des entreprises de tirer profit des salariés plus qualifiés (comme formateurs)* ». De ce point de vue, les allègements de cotisations sociales accordées aux entreprises formatrices sont « *évidemment très utiles pour une diffusion aussi large que possible de l'apprentissage, et d'autant plus importantes aujourd'hui compte tenu de la situation difficile que connaissent les jeunes [italiens] sur le marché de l'emploi* ». En outre, si l'organisation actuelle de l'apprentissage « *représente en l'état un cadre favorable pour les entreprises* », cet « *outil doit être encore simplifié car le processus est encore trop bureaucratique* ». Ainsi, le représentant patronal convoque le succès des pays où domine la formation duale en matière de formation et d'insertion professionnelles pour justifier la nécessité de s'engager dans cette voie en Italie. « *Les meilleures expériences européennes nous enseignent que, pour contrer la dichotomie du marché italien du travail [jeunes contre vieux], la mise en valeur de l'apprentissage est particulièrement efficace* » avance-t-il ainsi, avant d'ajouter : « *il faut créer un enseignement sur mesure, à la demande des entreprises et proposer de nouvelles incitations en faveur de celles qui embauchent des apprentis* ». Au final, l'organisation patronale prône non seulement un rapprochement entre école et entreprise, censé faciliter la transition des jeunes vers le marché du travail, mais encore une logique

Partie 3

adéquationniste consistant à appréhender l'apprentissage comme une réponse à des besoins précis du marché du travail, en termes de niveaux et de spécialités.

Si la première dimension, le rapprochement école-entreprise, est partagée par le représentant de la principale organisation syndicale italienne, il n'en va pas de même de la seconde, la logique adéquationniste.

En effet, le représentant syndical souligne, pour s'en démarquer, le *continuum* théorique entre le niveau national et le niveau européen du discours patronal. À ses yeux, la logique adéquationniste prônée par *Confindustria* se retrouve dans le discours de *BusinessEurope*, la principale organisation patronale en Europe, qui met en avant deux problèmes structurant le mode d'appréhension de la question de l'apprentissage. Le premier de ces deux problèmes est celui des « *skills mismatch* » ou de l'inadéquation entre les compétences attendues par les employeurs potentiels et celles dont sont porteurs les candidats. Le second problème relève de l'incohérence et de l'inadéquation entre offre et demande de travail, et doit être résolu par une action volontariste sur l'école et la formation. Selon cette approche, l'école doit mieux prendre en compte les attentes des employeurs et mieux préparer les jeunes aux réalités du monde du travail et de l'entreprise.

Au contraire, du point de vue du représentant syndical, l'analyse de la situation, et donc l'identification des principaux enjeux actuels pour l'apprentissage, diffère de celle du représentant patronal sur plusieurs points. Tout d'abord, selon lui, le contrat d'apprentissage est un contrat de travail, qui rentre aujourd'hui en concurrence avec les autres formes contractuelles existantes et nombreuses. Or, pris ensemble, ces dispositifs participent d'une pression à la baisse vers toujours moins de protection et toujours plus de flexibilité pour les travailleurs. La revendication syndicale est ainsi de faire prévaloir le contrat d'apprentissage sur les formes contractuelles plus précaires, et de réduire drastiquement le nombre de contrats existants, afin de limiter la pression à la baisse qu'ils exercent sur les salaires.

Ensuite, un enjeu fort réside dans le suivi de la formation de l'apprenti et dans le contrôle de la réalisation effective du programme prévu dans son contrat. Le représentant syndical souligne l'importance de la mise en place d'un accompagnement de la fin de l'apprentissage vers l'emploi, afin d'améliorer les parcours d'insertion professionnelle à l'issue de la formation. Il évoque, enfin, la possibilité de contraindre la transformation du

contrat d'apprentissage en CDI à l'issue de la période de formation. En effet, suite à la réforme de 2011 impulsée par Elsa Fornero, deux problèmes demeurent irrésolus :

« 1) comment s'assurer et contrôler que la formation professionnelle dispensée est une vraie formation (et donc qu'il n'y a pas d'effet d'aubaine de la part des employeurs) ?

2) comment contrôler les motivations qui justifient la non transformation du contrat d'apprentissage en CDI (ce que la loi pose pourtant comme débouché normal, et ce, malgré la conjoncture économique) ? »

Enfin, adoptant un point de vue plus général, ce représentant syndical pointe du doigt ce qu'il considère comme des contradictions des politiques d'austérité, qui, promues au niveau des instances européennes, accentuent le chômage des jeunes alors même qu'elles cherchent à le réduire. En Italie, ces politiques ont par exemple conduit à la chute du nombre de fonctionnaires dans des proportions importantes. Entre 2001 et 2009, selon notre interlocuteur, 110.000 postes de fonctionnaires ont été supprimés ou non remplacés suite au départ en retraite. Or, en pratique, cette situation de contraction de l'appareil d'État bloque l'accès à la fonction publique comme débouché professionnel pour nombre de 20-40 ans.

Au final, si ces deux représentants, syndical et patronal, s'accordent pour souligner la valeur intrinsèque de l'alternance école-entreprise comme modalité de formation professionnelle des jeunes et sur la nécessité de rapprocher davantage l'école et l'entreprise, le premier s'éloigne de la volonté « adéquationniste » prônée par le second et préfère mettre en avant la nécessité de renforcer les contrôles pendant la période d'apprentissage.

3.2. Un acteur public de la formation

Avant d'aborder le point de vue des apprentis, nous allons maintenant évoquer la situation de l'apprentissage telle qu'elle est vécue et perçue par les acteurs locaux, en l'occurrence par un responsable d'un *Centro formativo provinciale* (CFP) de Brescia (nord de l'Italie), en charge de la mise en place des cours en dehors des entreprises. L'échelon régional est celui autour duquel s'organise l'apprentissage, qui est ensuite mis en œuvre localement, notamment au niveau de la province (*provincia*), en associant les entreprises formatrices et les centres de formation.

Ce responsable évoque d'emblée les très grandes disparités régionales en matière de financement de l'apprentissage : les possibilités et services

existants (conseils, cours, accompagnement, etc.) sont très différents d'une région à l'autre, et généralement meilleurs au nord du pays. Cependant, les entreprises trouvent auprès des CFP un appui et un conseil, notamment sur les questions administratives. De leur côté, les acteurs des CFP disent avoir des difficultés pour construire des cours à la fois adaptés, mais aussi pour recruter des professeurs et pour réaliser un maillage territorial.

Ce responsable évoque en outre de nombreux cas de ruptures de contrat d'apprentissage de type 1 à l'initiative des entreprises, en raison des charges de cours trop importantes que devaient suivre les apprentis. En effet, en application de la loi Biagi, les apprentis mineurs avaient 240 heures de cours par an au lieu des 120 dans l'ancien régime (loi Treu). À titre d'illustration, ce responsable prend le cas de la Province de Brescia, sur le territoire de laquelle seuls 17 des 300 apprentissages initialement prévus en 2013 pour les 16-18 ans ont au final effectivement commencé. Comme il l'explique lui-même : « *les entreprises se retirent car elles ne veulent pas d'une charge d'enseignement aussi importante et donc d'une absence de leur apprenti aussi régulière* ». Avant d'ajouter, « *les entreprises veulent avant tout pouvoir disposer des apprentis sur le lieu de travail afin qu'ils remplissent leur charge de travail programmé* ». Ainsi, ce responsable rapporte plusieurs cas d'entreprises qui ont rompu le contrat conclu avec un apprenti mineur, en attendant qu'il soit majeur pour en signer un nouveau, qui n'impose pas autant d'enseignements à suivre.

Au final, ce responsable estime que, si les entreprises peuvent concevoir l'apprentissage comme un investissement, dans la majorité des cas, elles ne l'évaluent positivement pour elles-mêmes qu'en lien avec les exonérations de cotisations sociales accordées. Dans le fil de ce jugement, il est très fréquent, aux dires de ce responsable, que les entreprises formatrices considèrent le contrat d'apprentissage dans un rapport concurrentiel aux autres contrats de travail (rappelons qu'un contrat d'apprentissage peut être signé jusqu'à l'âge de 29 ans en Italie).

Au cours de notre enquête, nous avons ainsi pu observer comment, dans une entreprise commerciale familiale de moins de dix salariés du nord de l'Italie (soit le modèle économique massivement dominant dans cette zone), la signature d'un contrat d'apprentissage est systématique pour l'ensemble des salariés de moins de 29 ans, y compris d'ailleurs, pour le fils de l'un des propriétaires de l'entreprise. La justification avancée est alors simple : c'est le type de contrat de travail qui permet à l'entreprise de réduire au maximum ses coûts salariaux totaux sur le court terme.

Cependant, ne se contentant pas de relever les comportements plus ou moins opportunistes des entreprises, le responsable de CFP rend également les jeunes, et parmi eux les mieux diplômés, pour partie responsables du fort taux de chômage dont ils sont victimes, en raison de leur attachement supposé excessif à l'accès à un contrat à durée indéterminée (CDI). Ce responsable plaide alors en faveur d'une nécessaire adaptation des jeunes, notamment des diplômés, à un marché du travail qui met systématiquement en cause la « norme salariale fordienne », soit un emploi salarié à temps plein et en CDI, liant stabilité de la relation salariale, protection sociale et augmentation régulière du salaire.

3.3. Une expérience apprentie

La perception de nombreux jeunes est cependant différente de celle qui transparaît des propos de ce responsable de CFP. Certains d'entre eux n'hésitent pas à dénoncer l'apprentissage dès lors qu'il permet avant tout à un employeur de contenir le salaire de l'apprenti par rapport à celui de ses collègues déjà en poste, au prétexte qu'il est en formation. C'est le cas de Mattia Vito, qui décrit sa condition d'apprenti dans un article de presse intitulé « *Noi, apprendisti solo di nome : così ci pagano meno*^[131] » (« nous, apprentis simplement par le nom : juste un moyen pour moins nous payer »). La description qu'il propose de sa situation personnelle d'apprenti de 24 ans, marié, rétribué par un salaire mensuel de 800 euros, plus faible que celui de ses collègues, alors qu'il accomplit rigoureusement le même travail quotidiennement, se clôt par un appel au contrôle des règles régissant l'apprentissage sur le lieu de travail (horaires, niveau de salaire, contenu de l'activité, etc.). Selon lui, ce contrôle permettrait de limiter le chantage qu'exercent les employeurs en raison de l'existence d'une longue file d'attente de candidats à un emploi.

3.3.1. Le parcours de Luca

En écho, le parcours de Luca complète le point de vue des apprentis sur l'apprentissage même, et sur les stratégies que ces derniers peuvent déployer, tant au cours de la période de formation qu'au moment d'envisager leur insertion professionnelle une fois le diplôme obtenu.

[131] *Il Tirreno*, 4 septembre 2013, p. 18.

Luca est un jeune Italien d'une vingtaine d'années, né et ayant grandi dans la région napolitaine. Par ailleurs, ayant travaillé plusieurs années comme ouvrier en Suisse, dont est originaire son père, il en a finalement acquis la nationalité. C'est par la suite qu'il a effectué son apprentissage, de nouveau à Naples.

Luca a choisi de faire un apprentissage de géomètre. Il lui a donc fallu trouver un patron susceptible de l'engager, pour lui permettre de présenter, au bout de deux ans, l'examen professionnel, et obtenir un certificat de qualification professionnelle. Pendant la totalité de sa formation en entreprise, Luca n'a reçu aucune forme de rétribution (même « au noir ») ni aide pour préparer ses examens finaux. Il n'a exécuté qu'un ensemble de tâches directement utiles à l'activité de son employeur. Comme le formule Luca lui-même, l'échange implicite entre son employeur et lui était celui d'un travail gratuit contre la possibilité de présenter l'examen.

Cependant, la possession d'une double nationalité a permis à Luca d'élaborer d'emblée une stratégie professionnelle. Il lui fallait « *un bout de papier* », c'est-à-dire un diplôme en Italie, qui serait reconnu en Suisse, où il pourrait le faire valoir et concourir avec les autres candidats nationaux aux nombreux postes de travail vacants sur place. L'exemple de Luca nous permet alors de mettre en lumière certains enjeux liés à la pratique de l'apprentissage aujourd'hui en Italie.

3.3.2. Prendre son mal en patience...

Alors qu'en France ou en Suisse, la perspective d'obtenir un pécule est un puissant incitatif à choisir la voie de l'apprentissage, un tel moteur est absent pour le cas de ce jeune italien, qui dénonce rétrospectivement le « *travail gratuit* » qu'il a dû effectuer chez son patron. La formation professionnelle de géomètre qu'il suivait l'obligeait en effet à effectuer deux années de pratique auprès d'un professionnel déjà établi. Pour Luca, réussir sa formation était placé en tête de ses priorités, la possession du diplôme étant nécessaire à l'exercice de la profession de géomètre. Ce n'est qu'ainsi qu'il est possible de comprendre comment il a pu accepter sa situation, sans même essayer d'exprimer son mécontentement auprès de son employeur. Ainsi, la pression au diplôme qu'intériorise l'apprenti le rend docile aux conditions de son embauche, l'employeur pouvant, de son côté, utiliser une ressource gratuite tout en disposant sur elle du pouvoir de le licencier, donc de l'obliger à chercher un nouvel employeur, afin de compléter la durée de stage professionnel imposé par sa formation.

3.3.3. L'apprentissage face à la recherche d'une condition salariale normale

La possession de la nationalité suisse a permis à Luca d'élaborer très tôt un projet professionnel, mais aussi de pouvoir ambitionner de trouver un emploi de géomètre au-delà des frontières italiennes, en profitant par ailleurs de la résidence sur place de certains de ses parents (en l'occurrence des cousins).

Cette situation peut faire l'objet d'une lecture en miroir : quelles ressources non matérielles (accès à l'information, motivation) un apprenti peut-il mobiliser s'il ne dispose pas d'une perspective aussi précise et susceptible de succès ? Qui plus est, lorsque, comme Luca, il réside dans un territoire du sud de l'Italie, et choisit un secteur d'activité marqué par d'importantes difficultés d'accès à l'emploi et des salaires faibles ?

D'autre part, le parcours de Luca met en évidence un fait aujourd'hui largement connu en Italie : la fuite des jeunes à l'étranger, et notamment des jeunes diplômés. Les destinations sont européennes (Allemagne, Angleterre, Suisse, France) mais aussi Outre-Atlantique (États-Unis, Canada et Australie). Si cette situation fait régulièrement l'objet de cris d'alarme dans les médias et dans les discours politiques, compte-tenu du contexte actuel de crise, force est de constater qu'elle n'est pas prête de s'inverser. Au contraire, en 2011, selon les statistiques officielles établies à partir de l'obligation légale de se déclarer au bout d'une année passée à l'étranger, ce sont 27.616 personnes âgées de 20 à 40 ans qui se sont expatriées^[132]. Ce chiffre représente un peu moins de la moitié des Italiens qui sont partis à l'étranger (60.635) cette année-là. En outre, ces chiffres sont en augmentation très forte. Sous l'effet de la crise, le nombre d'émigrés a crû de 30 % en 2012 par rapport à l'année précédente^[133]. Le portrait type de ce nouvel émigré italien est celui d'un homme d'une trentaine d'année, diplômé du supérieur. Il est souvent originaire du nord de l'Italie, notamment de la Lombardie, qui est pourtant le cœur économique et industriel de la Péninsule^[134].

Il faut enfin avoir à l'esprit que ces chiffres donnent une image qui sous-estime très largement la réalité de cette « fuite » (*fuga*), comme l'appellent désormais les médias. Différentes sources s'accordent ainsi à reconnaître que ce pourrait n'être qu'un Italien sur quatre qui se déclare effectivement

[132] Déclaration effectuée auprès de l'Aire (*Anagrafe Italiani Residenti Estero*), « *Giovani italiani, oltre 27 mila all'anno fuggono all'estero. Destinazione: Germania e Gran Bretagna* », *Il Sole 24 ore*, 2 avril 2012.

[133] « *Esplose fuga da Italia, + 30 % emigrati* », *Ansa*, 7 avril 2013.

[134] *Ibid.*

résident dans un autre pays. Selon l'ISTAT, pour la décennie 2000-2010, ce sont 316.000 personnes de moins de 40 ans qui sont parties à l'étranger, parmi lesquelles 70 % sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

3.4. Les inégalités face à l'apprentissage

Le parcours de Luca permet de mettre en évidence le fait qu'accéder à un apprentissage et obtenir le diplôme correspondant ne suffisent pas à garantir une insertion professionnelle sur place. Nombre de diplômés restent en effet sans emploi en Italie. Dans le même temps, la satisfaction personnelle de nombre de jeunes diplômés entrants sur le marché de l'emploi est souvent faible, du fait de conditions de travail, d'un salaire et de perspectives de carrière qui les déçoivent, au point d'en pousser certains à l'expatriation. La décision de s'expatrier nécessite cependant des ressources inégalement distribuées : en termes d'accès à l'information, de « point de chute » et de réseau sur place, de capacité financière à assumer le voyage ainsi qu'une période initiale qui peut être difficile, de détention d'un passeport du pays d'émigration, etc.

Le parcours de Luca met encore en lumière l'intérêt des pays d'accueil de migrants à recevoir une main d'œuvre formée en dehors de leurs frontières. Ces pays n'ont en effet pas dû assumer le coût de la formation de ces travailleurs potentiels. En outre, par le fruit de leur activité professionnelle, ces émigrés participent de manière déterminante à la pérennité des systèmes d'assurances sociales, comme c'est particulièrement le cas en Suisse. Comme peuvent le rappeler les représentants patronaux suisses en certaines occasions^[135], les travailleurs étrangers apportent au pays dans lequel ils travaillent beaucoup plus qu'ils ne reçoivent (la majorité d'entre eux ne finissant d'ailleurs pas leurs jours dans le pays dans lequel ils ont travaillé).

[135] Le 16 novembre 2012, à l'occasion des dix ans de l'entrée en vigueur des accords bilatéraux entre l'Union européenne et la Suisse, l'ensemble des organisations économiques suisses se réunit et tire un bilan positif. Le Président de l'Union patronale suisse déclare alors, à propos de la contribution des ressortissants de l'Europe des 27 aux assurances sociales suisses : « Il n'y a donc là aucun « pillage » de nos assurances sociales. L'immigration en provenance des pays de l'UE-27/AELE représente un soulagement, pour l'AVS (l'assurance retraite) en particulier. D'une part, elle aide à corriger l'évolution démographique liée la génération du baby-boom pour les deux décennies à venir. D'autre part, de nombreux migrants qualifiés paient plus de cotisations que les montants qui seront crédités sur leurs comptes pour leurs futures rentes (pensions de retraite) » ;

source : http://www.economiesuisse.ch/fr/PDF%20Download%20Files/2012-11-16_Expose_Vogt.pdf.

L'expérience de Luca met donc en avant le détournement du contrat d'apprentissage de sa finalité formatrice, du fait de l'usage opportuniste qu'en fait l'employeur (emploi à quasi-temps plein, absence de salaire). Or, selon cet ancien apprenti, son employeur a agi comme tous les autres employeurs du secteur : il a tiré profit du faible nombre de possibilités dont disposent les jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage sur le marché napolitain, et de l'obligation qui est faite à chacun d'eux de réaliser une expérience professionnelle de deux années.

Conclusion : quelques enseignements conclusifs tirés du parcours de Luca

Au final, le parcours de Luca permet d'illustrer un phénomène que l'on pourrait qualifier de double inadéquation. Non seulement, la formation sur le lieu d'exercice professionnel mène à réaliser des tâches souvent perçues par l'apprenti comme répétitives et peu valorisantes, mais de plus, ces tâches ne permettent pas toujours d'acquérir les compétences et les savoirs exigés à l'examen. Ce constat pose la question du suivi de l'apprentissage et des modalités de contrôle des entreprises formatrices. Inversement, les savoirs et compétences sur lesquels l'apprenti est évalué ne trouvent pas toujours à s'incarner dans les tâches concrètes rencontrées sur le lieu d'apprentissage. Ces savoirs et compétences sont alors souvent appris sous une forme abstraite, détachée d'application et d'utilité pour la pratique professionnelle. Aussi, la question se pose-t-elle de contrôler que les entreprises offrent des situations de travail permettant d'illustrer un nombre suffisant de savoirs et de compétences, correspondant au métier visé par l'apprenti.

À cette double inadéquation, s'ajoute le désintérêt que certains patrons, tel celui de Luca, témoignent à l'encontre du contenu de la formation de leur apprenti. Pareil cas interroge alors, et relativise, la capacité de la formation par apprentissage à répondre complètement aux exigences de l'employeur, d'autant que ces exigences peuvent être à la fois mouvantes et spécifiques à un univers professionnel. Mais cela interroge aussi, pour les apprentis, la nature des savoirs à acquérir, dans une double perspective de court terme d'apprentissage d'un métier et de moyen et long terme de développement des capacités au cours de la vie professionnelle.





PARTIE 4

LES INSTITUTIONS NATIONALES DE FORMATION, AU PRISME DE L'APPRENTISSAGE



Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

Introduction : convergences et divergences

Pour nombre d'organisations internationales comme pour les instances communautaires, l'apprentissage, et plus généralement l'alternance école-entreprise, est aujourd'hui plébiscité comme mode de formation professionnelle à même d'assurer la transition école-travail et de favoriser l'insertion professionnelle. Depuis la fin des années 1990, la France et l'Italie ont ainsi largement recouru à l'extension de l'apprentissage dans la réforme de leurs institutions de formation des jeunes, s'inspirant en cela d'un modèle existant notamment en Suisse. Aussi, l'analyste est-il amené à chercher dans quelle mesure l'évolution des systèmes nationaux d'apprentissage converge.

Le renforcement, à l'échelle internationale et/ou communautaire, d'un marché de la formation professionnelle lié à l'affermissement du rôle des entreprises dans l'action de formation, semble confirmer une telle convergence. L'extension du périmètre de l'apprentissage viserait alors à faire coup double, en formant les jeunes « adéquatement » aux besoins des entreprises tout en les insérant professionnellement. Le « nouvel âge de l'apprentissage », identifié en France par plusieurs spécialistes (par

Partie 4

ex. Kergoat, 2002 ; Moreau, 2002, 2008), aussi bien que sa forte promotion récemment en Italie et les évolutions propres aux institutions suisses de formation, seraient à comprendre au travers de cette évolution.

Plus largement, le développement de l'apprentissage peut être lu comme participant d'un mouvement plus large, celui de la « formation tout au long de la vie », censé permettre l'adaptation continue de la main d'œuvre à l'offre d'emplois. Dans ce cadre, le droit à la formation devient un corollaire de l'organisation de la flexibilité du marché du travail et de l'aménagement de la concurrence entre travailleurs, supposés entretenir leur employabilité.

Dans le même temps, la promotion de l'apprentissage prend un tour singulier dans chaque contexte national, voire local (régional/cantonal), mais aussi en fonction des branches, des entreprises et même des centres de formation. Cette singularisation est la conséquence d'héritages institutionnels distincts pour chaque État. Du point de vue des pouvoirs publics, ces héritages respectifs impliquent des priorisations et des mises en œuvre différenciées des politiques de réforme. Pour autant, les résultats de ces politiques dépendent aussi des contextes nationaux, voire régionaux, de lancement de ces dernières, et ne sauraient engendrer à coup sûr les effets escomptés.

Enfin, pour une période donnée, les déterminants économiques et sociaux de niveau macro ne peuvent qu'influer fortement sur les politiques d'embauche, et notamment d'apprentis, mises en œuvre au niveau des entreprises. Ainsi, au cours des dernières années, ces politiques ont été affectées par les multiples facettes de la crise qui continue de frapper les pays d'Europe (crise des dettes souveraines, rigueur budgétaire, montée du chômage, montées des populismes). Cependant, l'évolution des conditions de formation ainsi que de l'embauche d'apprentis ne saurait dériver unilatéralement de ces circonstances, par exemple sous forme d'une baisse des effectifs. À l'échelle nationale, il peut se trouver que le nombre total d'apprentis se maintienne au contraire (comme c'est le cas en France jusqu'en 2011) voire progresse, en fonction des contraintes légales imposées par les États et/ou des choix des entreprises. Le contexte de crise pourrait, de surcroît, favoriser la convergence des réformes menées aux différents niveaux nationaux et/ou locaux.

C'est donc un double mouvement, de convergence au prisme d'une réforme synchrone des systèmes nationaux de formation, et de divergence au regard d'héritages institutionnels distincts, que nous tenterons de restituer dans cette partie, tout en considérant, dans chaque cas, les effets socio-économique de la crise actuelle.

1. Une convergence de l'apprentissage ?

Compte-tenu des orientations de réforme de l'apprentissage mises en œuvre en Suisse, en France et en Italie depuis les années 1990, des trajectoires convergentes sont-elles observables entre ces États ? Si tel est le cas, des identités structurelles sont-elles lisibles au sein de leur système de formation respectif ? Pour répondre à ces questions, nous nous proposons d'abord de restituer les axes de convergence induits par les réformes de l'apprentissage qui y sont menées dans chaque cas. Ensuite, nous interrogerons le caractère anticipateur des évolutions du système suisse d'apprentissage, dès lors que ce dernier est défini comme modèle pour les autorités des autres pays européens, du fait de la forte implantation qu'y connaît le modèle dual. Enfin, nous viserons à restituer les difficultés communes auxquelles la France, la Suisse et l'Italie sont confrontées, ainsi que celles auxquelles elles peuvent s'attendre, dans la mise en œuvre de politiques visant à développer l'apprentissage.

1.1. Confirmer le lien formation-employabilité

Dans les pays où il est d'implantation ancienne, l'apprentissage actuel hérite, tant symboliquement que dans les pratiques institutionnelles, de sa référence corporatiste et industrielle. Alors l'apprentissage constitue une forme typique de ce que Verdier désigne sous les termes de « convention professionnelle » de formation des jeunes (Verdier, 2001)^[136]. Le terme de convention réfère ici à la régulation des dispositifs d'éducation et de formation légitimes dans un contexte donné. Ce contexte comprend ainsi deux dimensions, l'une professionnelle, l'autre géographique, qui s'articulent dans des configurations diverses. L'apprentissage est ainsi vivace, d'une part dans certaines branches et certains métiers, d'autre part dans certains pays et plus particulièrement dans certaines localités.

Identifier l'apprentissage comme expression typique d'une « convention professionnelle » de formation permet d'en souligner plusieurs traits distinctifs^[137]. En effet, dans la plupart des États où il existe, l'apprentissage a originellement permis de former des ouvriers et employés à des métiers

[136] L'expression exacte de convention de formation se trouve chez Verdier (2001) mais le lecteur en trouvera des anticipations par ex. chez Vinokur (1995) et Maurice *et al.* (1982). Le lecteur se reportera à l'introduction générale pour l'exposé détaillé de ce concept.

[137] Le lecteur pourra se référer ici au tableau donné en introduction générale.

nouveaux, issus du développement de grandes industries nationales. Depuis lors, ce type de formation se déroule pour partie en entreprise, pour partie en école. Ce faisant, les contenus d'enseignement et modalités de reconnaissance des savoir-faire dépendent directement d'instances professionnelles, à l'échelle des branches et/ou des régions. L'apprentissage comme expression d'une convention professionnelle s'incarne ainsi exemplairement dans la formation des ouvriers et employés de l'industrie dans la Suisse des années 1950 à 1980, mais aussi, quoique de manière moins radicale, dans certains secteurs industriels en France, comme la métallurgie des années 1920 et 1930^[138].

En Suisse, le choix de l'apprentissage remonte toutefois à la fin du XIX^e siècle. Cette voie de formation y conserve aujourd'hui un statut majoritaire, limitant le niveau de formation initiale des trois quarts des jeunes à l'équivalent du baccalauréat en France. Dans l'Hexagone, de même qu'en Italie, il en va autrement, puisque la relance de l'apprentissage y exprime une volonté de rapprochement de l'école et de l'entreprise, réputées trop distantes l'une de l'autre. Le contexte institutionnel français y a longtemps été peu propice, du fait du poids qu'y revêt une « convention méritocratique » de formation, basée sur la réussite scolaire. Du côté de l'Italie, le caractère durablement incertain des compétences respectives de l'État et des régions, ainsi qu'un taux de scolarité jusqu'au niveau du bac demeurant encore aujourd'hui beaucoup plus faible que chez ses voisins français et helvétique, ont limité le développement de l'apprentissage. Ainsi, en France comme en Italie, la volonté actuelle des institutions publiques d'encourager le développement de cette modalité de formation professionnelle peut être interprétée comme un moyen de faire évoluer les institutions de formation, afin que ces dernières permettent l'acquisition de savoir-faire plus directement liés à l'exercice productif.

Pourtant, le développement de la formation en entreprise en France et en Italie n'est pas réductible à l'adoption du modèle suisse de formation. En effet, cette évolution participe, plus largement, du tour pris par la politique de régulation du marché du travail à l'échelle communautaire au cours des deux dernières décennies. Cette évolution est elle-même solidaire de l'émergence de la valorisation des compétences sur le marché du travail,

[138] Moins radicale, car incluant une moindre régionalisation de la formation et une plus forte implication de l'État central comme dispensateur d'un contenu général de formation, *supra*, sur l'apprentissage dans la métallurgie en France.

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

ainsi que d'une conception du centre de formation comme prestataire de service. De la même façon, l'affirmation du lien entre formation et emploi fait sens dans le contexte suisse, où se trouvent confirmées des évolutions institutionnelles de semblable teneur : l'objectif d'insertion des jeunes ; l'émergence du registre de l'employabilité, entendu comme potentiel d'accès à l'emploi, pour définir le statut des jeunes (et plus largement de la main-d'œuvre) ; le lien entre formation initiale et formation tout au long de la vie.

Si l'apprentissage est promu en tant que canal efficace (voire le meilleur) pour se former et intégrer le marché du travail, c'est parce qu'il est réputé augmenter sensiblement l'employabilité des apprentis et enrichir leur patrimoine de compétences, dont ils auront en charge la réactualisation permanente, *via* la formation continue et en fonction des perspectives offertes par le marché du travail. De ce point de vue, les régimes nationaux de formation évoluent selon une tendance commune. Dans cette évolution, l'apprentissage est remodelé selon plusieurs traits que nous avons proposé d'appeler, à la suite de Verdier, une « convention marchande » de formation. La formation professionnelle évoluerait alors selon un schéma à la fois hybride et inédit, à mi-chemin entre système dual helvétique et une tradition de formation qui en est distincte.

1.2. L'apprentissage comme régime de formation

L'évolution actuelle des régimes de formation, telle que l'exprime l'apprentissage, pose le jeune en formation comme capitalisant ses acquis scolaires et professionnels, dans une perspective de rendement sur le marché du travail^[139]. Or la relation formation-emploi induite par cette définition du jeune travailleur est celle que l'on trouve à l'œuvre dans la convention de formation marchande, telle qu'elle a pu se déployer au Royaume-Uni principalement.

(voir page suivante l'encadré 3 : L'apprentissage comme régime de formation inédit, entre marché et profession)

[139] Cette définition de la formation est ainsi sous-tendue par la théorie du capital humain [Becker, 1993 [1964]]. Sur ce point, voir notamment : Vinokur, 1995.

Encadré 3 - L'apprentissage comme régime de formation inédit, entre marché et profession

Afin de tester l'hypothèse d'un nouvel usage de l'apprentissage, à mi-chemin entre convention professionnelle et convention marchande, il nous faut restituer les traits saillants de cette dernière, en évoquant l'expérience d'un État où elle domine. Il s'agit du Royaume-Uni, dont la description qui suit est issue de l'analyse de Verdier (2001).

Comme nous l'avons évoqué en introduction générale, la convention marchande de formation professionnelle se caractérise par un pilotage par l'aval, à travers un marché des compétences (les *National Vocational Qualifications*, NVQ's). Celles-ci consistent en une palette de savoir-faire à valider, mais sans en préciser les modalités d'acquisition, dans le souci de ne pas introduire des rigidités organisationnelles entre la construction de la compétence et l'élaboration des programmes. En revanche, l'obtention de chaque compétence repose sur des

critères de performance extrêmement détaillés, plaçant l'individu dans une situation opérationnelle donnée, propre à chacune des unités de base constitutives de la compétence visée (Verdier, 2001).

Or, dans les faits, les NVQ se sont révélées insuffisantes pour produire une formation professionnelle satisfaisant aux exigences des employeurs, les formations s'avérant trop étroites pour assurer une flexibilité fonctionnelle. Une forte tension est alors apparue entre marché de la formation et entreprises. Cela a abouti à la mise en place de formations de substitution, comme l'enseignement professionnel scolaire, mais aussi l'apprentissage, relancé au Royaume-Uni, après avoir été supprimé par le gouvernement conservateur, qui l'estimait lié à un syndicalisme de métiers.

Le tableau synthétique présenté dans notre introduction générale (tableau 1) résumait les traits propres à la convention professionnelle de formation d'une part, à la convention marchande de formation d'autre part. Or, compte-tenu de l'intégration actuelle par l'apprentissage, en Suisse, mais aussi en France et en Italie, de caractères relevant d'une convention marchande, nous pouvons proposer un idéal-type du régime de formation ainsi institué, en considérant, à partir de notre tableau, les traits qui altèrent la convention professionnelle. La question de l'institution d'une convention de formation nouvelle, que nous pourrions nommer convention de formation « alternante », et dont l'apprentissage serait une modalité, peut alors être posée.

Selon cette convention « alternante », la certification correspond tout d'abord à la reconnaissance de compétences homologuées. Celles-ci sont alors conçues à travers un portefeuille de savoirs opérationnels, qu'il s'agit d'enrichir afin de valoriser un capital humain. Ces trois traits font directement référence à la convention marchande de formation, tandis que d'autres traits relevant de la convention professionnelle les complètent. En effet, l'acteur principal de la formation ne se limite pas à un prestataire de services puisqu'il inclut l'entreprise. L'acteur central de la régulation professionnelle n'est pas non plus réductible aux employeurs, les évolutions

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

récentes dans chacun des pays étudiés engageant toujours les partenaires sociaux dans la définition des programmes d'enseignement. Ces programmes ne peuvent être considérés hors champ ; bien au contraire, ils font l'objet d'une co-construction entre les partenaires sociaux et l'État. Enfin, l'espace de valorisation des compétences acquises par la voie de l'apprentissage ne se limite pas au seul marché externe comme le prévoit la convention marchande. Dans la convention « alternante », cet espace peut aussi être le marché professionnel ou le marché interne.

Nous pouvons résumer cette configuration de l'apprentissage (et plus généralement de l'alternance) dans le tableau suivant.

Tableau 8 - Idéal-type d'une convention « alternante » de formation

	Idéal-type d'une convention « alternante » de formation en noir, les traits issus de la convention professionnelle en bleu, de la convention marchande en italiques : toutes conventions
Certification	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié
Portée de la formation	Capital humain
Conception de la compétence	Portefeuille de savoirs opérationnels
Espace de valorisation privilégié	Marché du travail (externe, interne ou professionnel)
Acteur pivot de la formation	Entreprise + prestataire de service
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche

La convergence des institutions nationales de formation par apprentissage concourrait donc à asseoir une convention de formation « alternante », dont les principaux traits sont exposés dans ce tableau. À rebours, la convention méritocratique serait la plus évidemment marginalisée par cette configuration (même si les héritages et compromis nationaux viennent, comme en France, modérer cette marginalisation). Rappelons que nous raisonnons ici au niveau d'idéaux-types, qui condensent les caractéristiques principales d'institutions de formation distinctes, pouvant s'articuler au sein d'un État déterminé. Dans les faits, ces dernières ne sauraient donc renvoyer de manière exclusive à une seule convention de formation, mais empruntent plus ou moins à l'une ou à l'autre. La convention « alternante » présentée ici pourrait en ce sens représenter une tendance d'évolution au sein des pays étudiés.

1.3. Réformer la gestion publique de la formation professionnelle

De manière solidaire à l'assise d'une convention « alternante », l'extension actuelle de l'apprentissage en France et en Italie passe par une implantation plus fortement territorialisée de la formation. À chaque région revient alors le pilotage d'une offre de formation conforme au tissu économique local, selon des modalités déjà à l'œuvre dans l'organisation du système de formation professionnelle suisse. L'instauration progressive, des années 1980 à nos jours, d'une gestion décentralisée de l'apprentissage en France, exprime de manière exemplaire cette direction institutionnelle. Rappelons que le pilotage régional du plan de formation des jeunes, instauré en 1993, est renforcé au début des années 2000, puis de nouveau dans l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle présenté en conseil des ministres en janvier 2014. Ce dernier place ainsi les CFA dans la dépendance directe des régions. De plus, ce pilotage se double d'une gestion conjointe du montant de la taxe d'apprentissage entre les régions, les chambres consulaires, les entreprises et les grands organismes collecteurs paritaires. Autant d'instances qui inscrivent leur action dans la proximité.

Dans le même temps, la puissance publique continue de s'associer aux entreprises dans le financement de l'apprentissage. Celui-ci demeure couramment appréhendé comme un risque et un coût par les employeurs, nécessitant donc des compensations financières. Dans les trois pays étudiés, l'embauche d'un apprenti est ainsi synonyme d'exonérations de cotisations sociales ainsi que d'allègements fiscaux pour l'employeur. Dans le canton de Vaud, une subvention d'une hauteur de 4.100 euros (5.000 CHF) est attribuée pour chaque nouvel apprenti engagé (et 410 euros – 500 CHF – pour chaque apprenti remplacé une fois diplômé). En France, un crédit d'impôt de 1.600 euros est octroyé par apprenti, auquel s'ajoute une indemnité de 1.000 euros pour les petites entreprises. En région Lombardie, en Italie, le versement d'une prime de 4.700 euros aux employeurs est prévu pour chaque nouvel apprenti engagé. Si les montants varient en fonction des contextes nationaux et/ou régionaux, une même logique préside au subventionnement public de l'embauche apprentie.

Le parallélisme de ces dispositions institutionnelles se prolonge dans l'action auprès des tuteurs. Ainsi, bien que nous n'ayons pu étendre nos observations à l'ensemble de la Suisse et de l'Italie, nous pouvons souligner que les autorités du canton de Vaud et celles de la Lombardie, par-delà leurs différences, partagent une manière commune de se représenter les données

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

du problème du chômage des jeunes et de leur déficit d'employabilité, et cela, indépendamment de leur bord partisan respectif. Ce faisant, ces deux régions prennent en charge la formation des formateurs en entreprise (les tuteurs), afin d'éviter aux entreprises d'engager les dépenses induites. De même, l'article 7 de l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle porté par le gouvernement socialiste entend permettre la « généralisation progressive d'une formation adaptée des maîtres d'apprentissage, dans le cadre des conventions de branche applicables » (*Dépêche AEF* n° 192021).

Enfin, à l'autre bout du dispositif, le marché est conçu comme clé de voûte institutionnelle : du côté des CFA, la rentabilité et l'adaptation aux besoins des entreprises sanctionnent la pérennité de l'activité ; du côté des apprentis, l'apprentissage est confirmé comme un premier jalon de la sécurisation des parcours professionnels (plutôt qu'il n'ouvre au statut d'ouvrier qualifié hier, ou de compagnon avant-hier).

1.4. Des anticipations helvétiques ?

Compte tenu de l'implantation ancienne du système dual en Suisse ainsi que de son statut de référence pour les réformes conduites aujourd'hui à l'échelle communautaire, les récentes évolutions qu'il a connues peuvent être interrogées en tant qu'anticipations possibles des systèmes voisins.

Ainsi, la loi fédérale du 13 décembre 2002 a visé, déjà, à poser « les bases pour l'apprentissage tout au long de la vie ». Cet objectif enjoint les salariés à actualiser en permanence leurs compétences et leurs connaissances : comme le dit la loi suisse, il s'agit de la « nécessité de se perfectionner en vue de mettre à jour constamment les qualifications professionnelles qui (...) permettent de s'adapter aux besoins du marché du travail » (Conseil fédéral suisse, 2000, p. 5298). Le soutien financier public accordé à chaque salarié (quoique faible à ce jour, *supra*, partie sur la Suisse) pose chacun d'eux, dont les apprentis, comme responsable du maintien à jour de ses aptitudes professionnelles et de sa capacité à chercher et à occuper un emploi, autrement dit, de son employabilité. La réforme préparée par le gouvernement socialiste en France s'inscrit dans ce couplage entre formation initiale par apprentissage et formation continue, en adossant les OCTA aux OPCA, ces derniers étant jusqu'ici principalement dédiés au financement de la formation professionnelle des adultes. Ainsi ces établissements deviennent-ils, selon l'article 5 de l'avant-projet de loi, des « organismes collecteurs globaux » ayant pour mission de développer et

Partie 4

financer, non seulement la formation professionnelle continue, mais aussi l'apprentissage » (*Dépêche AEF* n°191484, *supra*, partie sur la France). En prolongement, la réforme du droit à la formation, en créant un compte personnel de formation (CPF) attaché à la personne, confirme le *continuum* de la formation professionnelle tout au long de la vie^[140].

D'autres tendances récentes ne s'opposent qu'en apparence à ces évolutions. Ainsi, dans le prolongement du soutien financier accru du système dual au niveau confédéral, la Suisse^[141] renforce actuellement le volet scolarisé de l'apprentissage, notamment en début de formation. Cette politique se base sur le constat d'une baisse du niveau scolaire général des élèves, ainsi que sur leur rentabilité réputée plus faible lors des deux premières années de formation (comparativement aux apprentis suisses suivant une formation purement scolaire)^[142]. Cependant, la France semble aller en chemin inverse, en renforçant le volet professionnel des formations en alternance. Cependant, à travers leurs choix respectifs, la Suisse comme la France pallient une carence structurelle de leur système de formation, liée à leur héritage institutionnel propre. Dans ces deux pays, en effet, les aménagements institutionnels menés confirment l'apprentissage comme (meilleur) moyen de former la future main d'œuvre aux besoins des entreprises.

Enfin, il convient de considérer les évolutions idéologiques induites par l'implantation de l'apprentissage. En effet, l'institutionnalisation d'une forte concurrence interindividuelle, telle qu'elle a cours aujourd'hui en Suisse dans l'accès aux places d'apprentissage, se traduit par une intériorisation très forte des contraintes du marché du travail par les apprentis, comme par les parents et les agents administratifs.

[140] En vertu de l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle, seraient concernés, non seulement les personnes en emploi, mais aussi les jeunes dès l'âge de 16 ans, les chômeurs et, à terme, les fonctionnaires et les travailleurs indépendants.

[141] Et l'Allemagne.

[142] À ce propos, soulignons l'initiative récente du canton du Jura qui a créé un centre d'apprentissage pour les polymécaniciens. L'objectif de ce centre est de recréer des conditions d'entreprise dans un atelier au cours des deux premières années de formation. Les apprentis s'entraînent ainsi sur des machines prêtées par les entreprises, qu'ils rejoindront en début de troisième année. Si ces dernières paient une somme forfaitaire, allant de 6.500 à 8.200 euros (8.000 à 10.000 CHF) par apprenti, le coût de ce dispositif reste principalement supporté par les pouvoirs publics. Ce faisant, il est trois fois plus lourd pour la collectivité que si l'apprenti alternait sa formation entre entreprise et école. À ce propos, voir : Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *L'Hebdo*, 9 juillet 2009, pp. 26-29.

1.5. La dépendance de la formation professionnelle aux contingences économiques

À la convergence structurelle entre la France, la Suisse et l'Italie, correspondent des difficultés communes, induites par la volonté partagée des pouvoirs publics de développer l'apprentissage. Ces difficultés sont particulièrement lisibles au travers de la relation existant entre le nombre d'embauches d'apprentis et la conjoncture économique. Au prisme de cette relation, le cas Suisse révèle à nouveau les évolutions probables de ses voisins français et italiens. En effet, le marché des places d'apprentissage qui s'y est constitué comporte un excès de main d'œuvre dans certains segments de formation et un déficit dans d'autres.

Ainsi, à l'échelle macro-économique, le nombre de places en apprentissage en Suisse diminue à partir de 1985⁽¹⁴³⁾, exprimant la dépendance de ce mode de formation à la conjoncture économique. De manière corollaire, se crée alors ce que l'on pourrait appeler un « chômage apprenti ». L'insertion des jeunes en formation devient un problème, que visent à résoudre, non seulement les incitations financières vis-à-vis des employeurs et le pilotage cantonal de l'offre de formation, mais aussi la prise en charge des jeunes sans contrat au sortir de l'école obligatoire, *via* la création de « mesures de transition ». Dans le canton de Vaud, ce chômage apprenti occasionne ainsi la création, par les pouvoirs publics, de « sas » intermédiaires accueillant les jeunes sans entreprise, dans des ateliers dédiés à la recherche d'une embauche en apprentissage. Cependant, l'augmentation du nombre de jeunes dans cette situation tend à institutionnaliser ces espaces, tout en allongeant la période de transition entre la fin de la scolarité obligatoire et l'entrée dans le monde du travail. En France, le manque structurel d'apprentis existe également dans plusieurs secteurs (bâtiment, hôtellerie). Dans le même temps, et non sans rappeler la situation vaudoise, des espaces de transition ont déjà commencé à apparaître, par exemple dans le secteur de la métallurgie (*supra*, entretien avec Alban Perret).

La dépendance structurelle de la formation des jeunes à l'activité économique pose alors question. Dans quelle mesure est-il possible de rendre ces espaces temporaires, afin d'éviter la relégation de jeunes, déjà réputés en déficit de compétences ? *A contrario*, la pérennisation de ces

[143] Date de stabilisation d'un chômage structurel en Suisse, comme ailleurs en Europe.

Partie 4

espaces reproduit l'institutionnalisation progressive des contrats-jeunes, comme paramètre permanent de la politique d'emploi en France à partir des années 1980.

Face à cette problématique, il est probable que le « gonflement » des résultats des élèves par les enseignants, afin de donner un signal positif en direction des entreprises, soit un piètre recours. Comme le montre l'exemple suisse, le développement de ces pratiques entretient plutôt l'exclusion du public issu des voies les plus faibles scolairement, incitant du même coup les entreprises à recruter leurs apprentis parmi le vivier des élèves issus d'écoles de niveau scolaire intermédiaire, voire du gymnase. Face à cette situation, la réponse des pouvoirs publics vaudois a consisté à n'engager en apprentissage dans leurs différents services que des jeunes issus des voies scolaires les moins exigeantes^[144]. Si cette décision signale un volontarisme certain, il est cependant possible que, par contrecoup, elle alimente le phénomène d'exclusion de ces mêmes jeunes : ces derniers étant pris en charge par l'État, les entreprises sont finalement légitimées à ne plus s'en soucier.

En France, une logique du même ordre peut être identifiée. En effet, le « repêchage » des élèves défaillants au bac (*supra*, entretien avec Alban Perret et Philippe Descombes), joue en faveur du discrédit du diplôme (en l'occurrence du bac pro), au lieu d'une valorisation générale des bacheliers. Or, cette situation s'entretient d'elle-même, quand la dotation financière des établissements dépend directement de leur taux de réussite aux examens nationaux^[145].

Finalement, le lien entre embauche apprentie et conjoncture économique renforce la possibilité d'un recours et d'un exercice abusif de ce type de contrat de la part de l'employeur. Comme nous l'a montré, en Italie, le cas de Luca, la dépendance de l'apprenti à l'embauche peut le conduire à accepter de ne pas être rémunéré. Si l'apprentissage paraît mieux encadré en France, il reste que l'augmentation du nombre de jeunes sur le marché français des places d'apprentissage risque de concourir à un excès d'offre de main d'œuvre. Ce qui aboutirait, avec la pérennisation d'un chômage apprenti, exactement à l'inverse d'une diminution du chômage des jeunes.

Il convient toutefois de ne pas surévaluer les risques d'un chômage apprenti dans un système de formation où, comme en France, les apprentis

[144] Sur ce point, voir notamment : Rumley T., « Apprentissage : de plus en plus dur », *op. cit.*

[145] Ce point est issu de nos échanges avec un professeur en lycée professionnel au cours de cette enquête.

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

ne représente encore qu'un jeune sur vingt parmi les 15-25 ans, et un sur trois suivant une formation professionnelle initiale^[146]. Pour autant, en Suisse, où le problème d'un chômage apprenti est avéré, de même qu'en Italie, confrontée à un fort mésusage des contrats d'apprentissage par les employeurs, la question se pose des formes de contrainte légale pouvant être mises en œuvre pour assurer le bon déroulement des formations. Et notamment dans le contexte actuel de conjoncture économique très défavorable à l'embauche. Peser sur les arbitrages des employeurs pourrait par exemple mener à ce qu'ils puissent être sanctionnés en cas de manquements à leurs obligations contractuelles. Cependant, dans le cas vaudois, nous avons vu que la sanction maximale qu'encouraient les employeurs était le retrait de l'autorisation de former par le commissaire d'apprentissage. Le fait que ce dernier ait en outre plus de 800 apprentis à suivre, et soit engagé par l'association patronale du secteur dans lequel il intervient, limite de fait sa capacité à intervenir et à défendre les droits de l'apprenti. Dans le cas italien, en revanche, des sanctions à l'encontre des entreprises sont prévues par la loi et, d'après les témoignages recueillis (notamment celui de la responsable d'un centre de formation professionnelle), leur application semble effective, du moins dans certains cas, comme celui d'un tuteur non formé à son rôle de formateur. Toutefois, les moyens de s'assurer que les apprentis reçoivent effectivement une formation correspondant au métier auquel ils se destinent semblent, là aussi, insuffisants. Au-delà des discours, il se pose donc également, et consécutivement, la question du montant des ressources allouées aux contrôles et de l'identité des acteurs en charge de cette fonction.

2. Divergences nationales

La convergence formelle des systèmes nationaux de formation va de pair avec des différences, dont il s'agit de déterminer si elles révèlent des décalages institutionnels temporaires dans une direction commune, ou bien de singularités pérennes. En effet, la France comme la Suisse et l'Italie héritent d'histoires chaque fois spécifiques, dont il s'agit à présent de considérer les effets structurels. D'abord en revenant sur la validité d'une lecture des réformes menées en France et en Italie au prisme de l'héritage

[146] Parmi les lycéens professionnels et les contrats de professionnalisation, *supra*, partie France, 2.2.

institutionnel helvétique, ensuite en interrogeant l'inscription historique dans laquelle prennent place les politiques récentes en matière d'apprentissage.

2.1. Un modèle suisse est-il possible ?

Suivant en cela les représentations véhiculées par l'OCDE comme par les instances communautaires, nous avons précédemment considéré les institutions suisses de formation comme révélatrices des trajectoires institutionnelles française et italienne actuelles et à venir. Cependant, à comparer les évolutions de chacun des États concernés dans la durée, plusieurs différences se font jour au point que le caractère de modèle de la Suisse doit être relativisé.

Dans l'immédiat (court terme), la domination de l'apprentissage en Suisse est solidaire de la volonté institutionnelle forte de placer les jeunes sortants de l'enseignement obligatoire en entreprise, notamment en les incitant à entrer dans des secteurs qui comptent encore des places de libres. En France, la question posée aux pouvoirs publics en matière d'apprentissage demeure celle d'une meilleure implantation, notamment dans les régions Bretagne, Limousin, Aquitaine, Languedoc-Roussillon et surtout Nord-Pas de Calais. Or, le renforcement de cette implantation est intimement lié à l'évolution de la géographie tant locale que professionnelle de la formation professionnelle scolarisée, qui occupe des pans entiers du système de formation français. En Italie, le problème principal auquel est confronté l'apprentissage est celui d'une meilleure et plus lisible répartition des compétences entre l'État et les régions dans l'organisation des parcours d'insertion et de l'accompagnement des jeunes sur le marché du travail⁽¹⁴⁷⁾.

En outre, à l'inverse de la situation institutionnelle française, le système helvétique paraît singulier, dans la mesure où l'apprentissage peut y être mené dans presque tous les secteurs d'activité et préparer à tous les métiers. Débouchant sur des diplômes de niveau bac pro (un CFC ou une AFC), l'apprentissage permet ensuite d'entrer directement dans le monde du travail, ou bien de poursuivre une formation professionnelle supérieure du même domaine, ou bien encore de poursuivre une formation dans une Haute

(147) L'apprentissage est loin, d'ailleurs, d'être la seule compétence faisant objet d'une concurrence entre l'État et les régions en Italie. Mentionnons à titre d'exemple les domaines de l'instruction, de la protection de la santé, de la protection et de la sécurité du travail, de la recherche scientifique, de l'aménagement du territoire, des communications ou encore de la valorisation des biens culturels.

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

école spécialisée (HES) à condition d'avoir obtenu une maturité professionnelle préparée pendant ou après le CFC. Sous certaines conditions (dites « passerelles »), un apprenti titulaire d'un CFC, puis d'une maturité professionnelle, peut même accéder aux universités et aux écoles polytechniques fédérales.

Ces différentes options sont aussi ouvertes en France, où le baccalauréat professionnel (par apprentissage) permet, en droit, d'accéder à la poursuite d'études à l'université ou en BTS. Cependant, en France, obtenir un titre scolaire de l'enseignement supérieur est possible aussi par l'apprentissage. Or, cette possibilité, adossée à la norme méritocratique prévalant historiquement en France, déplace le sens de l'apprentissage, les niveaux les plus élevés (I et II) enregistrant seuls une croissance des effectifs apprentis depuis 2008. Un résultat qui déroge aux objectifs habituellement associés à l'apprentissage, dans la mesure où, dans le même temps, le combat contre le chômage des jeunes est compris en termes de remédiation au défaut de formation initiale. Dans le droit fil de ce constat, l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle de janvier 2014 entend renforcer la direction régionale du plan de formation, afin d'orienter les financements sur les premiers niveaux de formation. Pourtant, il semble hors du ressort du seul apprentissage de contrecarrer l'extinction locale de secteurs mobilisant d'importants volumes de main d'œuvre, principalement dans l'industrie, dont les épisodes récents de fermeture partielle ou totale des sites ArcelorMittal en Lorraine, Peugeot à Aulnay-sous-Bois ou Gad en Bretagne ont donné chaque fois une illustration emblématique. Parallèlement, le déficit de main d'œuvre qualifiée dans le secteur de l'hôtellerie ou du bâtiment, pour des raisons réputées de dureté des conditions de travail, ne trouve que marginalement son répondant, au point de vue démographique, dans une population apprentie sans emploi. C'est dire combien la question du chômage (des jeunes) excède celle de la formation initiale.

En Italie enfin, tous les niveaux de certification sont désormais accessibles par voie d'apprentissage, y compris le doctorat (depuis 2003), selon une modalité originale par rapport à la France et plus encore à la Suisse. Cependant, les effectifs apprentis n'ont à l'heure actuelle pas atteint le niveau souhaité par la réforme Fornero de 2012. Si les entreprises italiennes continuent toutefois de recourir au contrat d'apprentissage, c'est souvent dans une logique de concurrence avec d'autres types de contrats atypiques. La liaison de l'apprentissage italien au CDI pourrait concourir à expliquer cette logique, à la manière dont, en France, une concurrence peut se faire

jour entre contrat de génération et contrat d'apprentissage du fait des points de contact qu'ils entretiennent (*supra* partie France, 2.2.3). Les dernières études font cependant état d'une stagnation du flux d'entrée en apprentissage en Italie. En effet, les entreprises privilégieraient actuellement le recours aux stages, moins contraignants dans leur mise en œuvre, notamment d'un point de vue administratif (Bertagna *et al.*, 2013).

Ce faisant, la mise en place d'une continuité automatique de l'apprentissage au CDI, évoquée en France, lors de la préparation de l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle de janvier 2014, auraient pu introduire un effet de rupture par rapport aux « contrats jeunes ». L'abandon de cette possibilité illustre finalement le fait que les réformes de la formation professionnelles dépendent chaque fois du contexte institutionnel national, ce qui aboutit à des différences manifestes dans les choix opérés par les États. Le modèle suisse ne se laisse donc pas importer tel quel.

2.2. Le poids de l'héritage

Si les mesures légales récentes décrivent des divergences à l'échelle de la France, de la Suisse et de l'Italie, celles-ci peuvent-elles être rapportées au poids d'un héritage chaque fois distinct ?

2.2.1. La pérennité du modèle dual en Suisse

Nous l'avons vu, la Suisse a introduit l'apprentissage comme institution majoritaire de formation dès les années 1950, dans un contexte productif caractérisé par une forte poussée industrielle. Ce mode de formation s'étend d'abord aux jeunes hommes, puis aux jeunes femmes et aux étrangers, dans le cadre d'une politique fortement régionalisée (sur une base cantonale). L'individu peut ainsi accéder à une qualification reconnue, par la formation en entreprise et selon des modalités définies par les partenaires sociaux de branche.

Cependant, le modèle dual, toujours majoritaire en Suisse, n'est pas figé. Comme nous l'avons vu, la législation récente infléchit le système d'apprentissage dans le sens d'une confirmation du lien formation-employabilité, en intégrant des traits d'une convention marchande de formation. L'évolution des modalités de formation par apprentissage prend ainsi un tour spécifique, que la loi fédérale du 13 décembre 2002 consacre en toute clarté : le financement public de la formation professionnelle s'accroît afin de permettre aux entreprises de se désengager, notamment lors des premières années de formation, durant lesquelles l'apprenti n'est

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

pas encore pleinement opérationnel, donc rentable. Ce faisant, l'augmentation du budget fédéral dans le financement de l'apprentissage définit un investissement public dans le capital humain que représentent les jeunes. Pour les familles des apprentis, cet investissement se redouble, à travers une obligation d'entretien des enfants jusqu'à 25 ans en cas de poursuite d'études. En outre, la grande faiblesse de salaires des apprentis rend ce concours financier le plus souvent indispensable.

Ainsi, l'apprentissage n'est plus exclusivement orienté vers la qualification professionnelle reconnue, mais vers l'employabilité, et intégré dans le *continuum* institutionnel de la formation tout au long de la vie. Pour autant, cette évolution ne constitue en rien une révolution. L'apprentissage demeure la voie suivie par les trois quarts des jeunes suisses. Ce faisant, il continue de former principalement aux emplois d'exécution et de maîtrise, même s'il peut déboucher aujourd'hui sur certaines formations supérieures. Les emplois de cadre restent réservés, quant à eux, au cinquième des jeunes suisses, diplômés des universités et des écoles polytechniques fédérales. Le régime suisse assure donc la séparation précoce de deux flux d'élèves, selon une structure hiérarchique très forte.

2.2.2. Les paradoxes institutionnels français

Sur le temps long, l'inscription institutionnelle de la formation par apprentissage en Suisse permet d'apprécier la situation française comme son inverse. En France, c'est avec l'essor industriel qui marque l'après-Seconde Guerre mondiale que la scolarisation des jeunes ouvriers s'amplifie. Le choix de la qualification ouvrière en école, liée à l'obtention du CAP, bénéficie d'une forte légitimité sociale, malgré sa secondarité symbolique par rapport à l'enseignement général et/ou supérieur. Or le choix du scolaire va s'affirmer continuellement jusqu'au milieu des années 1980 avec la création des lycées professionnels. Adossé à l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, ainsi qu'à l'enseignement homogène du collège unique, l'accès au bac est défini comme norme éducative majoritaire. Cet ensemble institutionnel confirme alors la « convention méritocratique » d'éducation et de formation.

Cette convention, basée sur la performance scolaire, accuse le déficit de reconnaissance de la formation professionnelle. Ce déficit frappe alors doublement l'apprentissage : d'une part, il ne relève pas principalement d'un enseignement général, et d'autre part, il suppose une embauche précoce en entreprise, ce qui renforce le caractère spécialisé de cette modalité de formation. On le voit, la situation française est l'inverse de la Suisse, où la

Partie 4

formation professionnelle en alternance est la norme pour la majorité des jeunes. Remarquable synchronie : c'est en 1985, année même de la création des lycées professionnels en France, parachevant l'édifice de la scolarisation des ouvriers et employés, que le nombre d'apprentis en Suisse atteint son sommet (243.000).

Aussi le tournant alternant des institutions françaises de formation suit une évolution tardive par rapport à la Suisse, aboutissant à un résultat nécessairement distinct. Dans la continuité de la tertiarisation de l'activité des entreprises, ce sont des formations du secteur des services qui contribuent le plus fortement à la hausse, ou au maintien, du flux d'entrée en apprentissage. L'élévation moyenne du niveau de formation au niveau IV tend alors à accentuer les difficultés d'accès à l'emploi pour les jeunes ayant atteint un niveau scolaire moindre. À l'opposé de ces difficultés, l'extension de l'apprentissage opère dans des segments concentrant des critères de bon rendement en termes d'insertion, de carrière et de mobilité professionnelle. Parallèlement, l'apprentissage aux premiers niveaux de qualification reste stable au mieux, et décroît souvent, du fait de deux phénomènes principalement : la hausse moyenne de la certification à l'embauche, et surtout, l'érosion de la base industrielle (BIPE & ABA, 2012), dont les effets en termes de pertes d'emploi sont aggravés dans le contexte actuel de contraction économique. Cette raréfaction de l'emploi concourt à augmenter la compétition à l'embauche, tout en éloignant l'apprentissage d'une convention professionnelle de formation.

En termes d'évolution institutionnelle, l'extension de l'apprentissage médiatise le passage de la transmission des savoirs, définis dans l'autonomie des conditions d'enseignement, à celle de l'acquisition de compétences pour l'entreprise par des prestataires de formation (conjointement à l'exercice productif sur le lieu de travail). Nous l'avons vu, au lien certification-qualification se substitue la compétition à l'embauche (*supra*, partie sur la France), ce qui suscite l'expression de conceptions opposées de la formation professionnelle, tel que l'a exhibé notre enquête de terrain (*supra*, entretiens avec H. Monnier et T. Herrier). Cependant, le chapitre territorial de la promotion de la compétence s'affirme à travers la création du PRDFPJ (1993) et les lois de décentralisation. Cette évolution des institutions de formation, dans le sens d'une alternance entre école et entreprise, met alors en cause la norme du mérite scolaire.

Toutefois, la question se pose du degré de cette mise en cause. En 2001, Verdier remarquait déjà que, malgré la création du lycée et du bac

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

professionnels (1985) et la relance de l'apprentissage (1987-1993), les institutions de formation françaises restaient marquées par la prégnance d'un « mécanisme traditionnel de tri des élèves, [qui,] en sélectionnant sur la base de critères académiques [...] établit une convention sociétale très puissante, à dominante méritocratique, dont la légitimité n'est guère contestée » (Verdier, 2001). Pour Verdier, la performance scolaire continue donc de déterminer l'orientation, donnée pour perdante dès lors qu'elle est précocement professionnelle, ce qui explique, par contraste, l'insistance du discours officiel pour légitimer « l'égalité de dignité » de l'enseignement professionnel.

Dans le même temps, et de manière paradoxale, la définition, à partir du milieu des années 1980 et de manière constante depuis, du baccalauréat toutes filières confondues comme niveau « normal » de certification, continue de donner au système français de formation sa physionomie propre. Dans le droit fil de cette conception, la proportion des bacheliers français toutes filières confondues (76,7 % d'une classe d'âge en 2012^[148]) demeure jusqu'aujourd'hui bien plus élevée que celle des jeunes suisses atteignant la maturité (20 % d'une classe d'âge atteint la maturité gymnasiale et 13 % la maturité professionnelle). Or, le bac donnant accès à l'enseignement supérieur, le sens de l'ouverture de l'apprentissage au niveau III (Deust, BTS, etc.) et au-delà, relève d'une configuration inconnue en Suisse : cet apprentissage s'adresse à des bacheliers qui, contrairement à nombre de jeunes suisses, n'ont pas encore eu l'occasion d'entrer dans une formation réputée qualifiante (soit qu'elle fut généraliste ou technologique, auquel cas la poursuite d'études est présumée, soit qu'elle fut professionnelle, mais n'ait pas permis d'accéder à l'emploi à l'issue du lycée). Or l'apprentissage à ce niveau n'a pas le même sens que le CAP ou le bac pro par apprentissage : selon une tendance qui s'accroît à mesure qu'on monte en niveau de certification, il constitue le complément d'une employabilité déjà confirmée statistiquement, bien davantage qu'une orientation par défaut doublée d'un stigmat. Alors l'apprentissage du supérieur est confirmé comme voie d'accès à l'emploi, mais en se distinguant de l'apprentissage aux premiers niveaux de certification (niveaux V voire IV), à l'issue duquel les jeunes demeurent plus exposés aux aléas économiques.

[148] Source : Insee, 2012, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07252. Rappelons que le nombre total de bacheliers (tous baccalauréats confondus) dans une génération ne s'élevait en France qu'à 25,9 % en 1980.

2.2.3. La vie longue des usages informels en Italie

La situation italienne, quant à elle, présente des traits qui rompent avec la belle symétrie de ses deux voisins. Dans ce pays, l'apprentissage est resté une voie de formation relativement marginale depuis 1955, malgré une croissance des effectifs apprentis depuis cette date et un nombre total d'apprentis en 2014 nettement supérieur à celui de la France (650.000 contre 450.000). En outre, il n'a cessé d'être marqué par un fort dévoiement par les entreprises, qui continuent d'en user comme d'un moyen d'embaucher une main d'œuvre à bas coût. Parallèlement, si l'Italie a connu une démocratisation scolaire, celle-ci reste marquée par un fort taux d'abandon d'études, un faible accès à l'université pour les jeunes ayant achevé l'enseignement secondaire, enfin un faible investissement des entreprises dans la formation professionnelle continue. En ce sens, l'Italie présente un paysage de l'enseignement professionnel dont les contours sont moins nets qu'en France ou en Suisse. Dans le même temps, l'affirmation relativement précoce (1977-78) des régions comme acteurs de la politique de formation demeure entravée par une régulation complexe de leurs relations avec l'État central. La construction d'un système unitaire et partagé de standards professionnels, éducatifs et certifiants, auxquels adosser l'ensemble des parcours de formation individuels (Forcello, 2013, p. 40), constitue ainsi un enjeu important dans l'évolution du système éducatif italien. Présent dans la réforme de 2012, dite « Fornero », cet objectif a pourtant été abandonné depuis.

Entre-temps, le « paquet Treu » a facilité l'embauche d'apprentis à partir de 1997, en introduisant la prise en charge des cotisations par l'État, tout en instaurant, en contrepartie, une participation financière des entreprises à la formation des apprentis. Néanmoins, il convient de considérer les traits durables du marché du travail italien. Durant les années 1980 et 90, la création de nombreux contrats de travail permettant de déroger à la norme de l'emploi qualifié à plein temps a contribué à complexifier les régulations d'un marché du travail, déjà marqué par le caractère informel des pratiques d'embauche et de rémunération. Ce brouillage s'exprime à travers la difficulté d'appréhender les frontières entre emploi et non emploi ou la validation des compétences acquises dans le cadre de la formation professionnelle en entreprise (Azaïs, 2009). De même, le contrat d'apprentissage donne lieu à des interprétations extensibles, en matière d'âge, de rémunération, de formation effective, de validation des acquis de formation (*supra*, entretien avec Luca, apprenti italien). Enfin, si les

Les institutions nationales de formation, au prisme de l'apprentissage

apprentis sont plus nombreux en Italie qu'en France, ils sont beaucoup moins bien encadrés.

L'introduction de trois types de formation par apprentissage en 2003 ajoute à cette diversité contractuelle, sans en démêler l'écheveau. Au contraire, l'apprentissage est confirmé comme modalité d'embauche à moindre frais dans de nombreux cas, principalement aux niveaux de formation intermédiaires. En outre, rappelons que les deux autres types de contrats d'apprentissage, consistant en une formation courte accessible dès 16 ans dans le premier cas et en une formation doctorale dans le second, sont faiblement diffusés.

Cependant, le faible développement de l'apprentissage au regard des ambitions initiales portées par la réforme Fornero doit être lu au prisme de la dépendance structurelle que la conjoncture économique fait peser sur l'offre de places d'apprentissage (ce qui a compté dans l'échec de la loi de 2012). Or, dans un contexte productif caractérisé par de très fortes tensions économiques et sociales, l'usage du contrat d'apprentissage pour employer une main-d'œuvre à bas coût semble encore prédominer en Italie, selon une logique qui confirme la faible implication (en moyenne européenne) des entreprises italiennes dans la formation de leurs salariés.





CONCLUSION



Conclusion

Suisse, France et Italie héritent d'institutions distinctes. Aussi, l'apprentissage prend-t-il un relief singulier au sein des institutions de formation et de production propres à chacun de ces États. Pourtant, la prégnance de facteurs communs d'un niveau macro, à la fois économiques et politiques, vient déterminer dans le même temps le sens de la réforme de leur système éducatif respectif. La stabilisation d'un taux de chômage élevé au début des années 1980 a ainsi agi comme un déterminant majeur de la mobilisation des pouvoirs publics dans le développement de politiques d'insertion en direction des jeunes, réputés éloignés de l'emploi.

La création puis la consolidation de l'union économique et monétaire, depuis la mise en place du système monétaire européen à celle de l'euro en passant par le Traité de Maastricht, a visé à flexibiliser et fluidifier le fonctionnement des marchés du travail nationaux. Ce cadre général, qui impacte aussi la Suisse, a constitué la toile de fond du mouvement de convergence des politiques de formation dans les pays membres de l'Union européenne. Au même moment, la base industrielle de nombreux États, notamment en Europe latine, France incluse, s'affaiblissait alors que l'industrie avait constitué durant tout le XX^e siècle le terrain privilégié de l'affirmation de l'apprentissage comme mode de formation, notamment dans les pays germaniques.

Conclusion

Entre ces trois déterminations majeures, chômage de masse, réforme du marché du travail, et désindustrialisation, les mesures légales touchant à l'apprentissage trouvent leur sens. Formellement, la construction institutionnelle d'un vaste marché du travail, corrélée à un vaste marché de la formation, passe par la promotion de l'apprentissage (et plus largement de l'alternance). Ce dispositif devient le fer de lance de l'adaptation de la main d'œuvre à la demande des entreprises. Mais dans la pratique, de nombreuses difficultés surgissent dans la mise en œuvre d'un projet *a priori* vertueux. Ainsi d'un mésusage du contrat d'apprentissage, dans le sens d'une pression à la baisse exercée sur les salaires aussi bien que sur les conditions de formation et de travail des jeunes, comme l'exemple de l'Italie, et même de la Suisse, terre de prédilection pour l'apprentissage, nous a paru l'illustrer. Ce mésusage est en effet lié, indépendamment des velléités individuelles de tel ou tel employeur en particulier, à la dépendance de l'apprentissage aux contraintes économiques (politiques communautaires, conjoncture économique, etc.) qui déterminent largement la politique d'embauche des entreprises. D'où l'apparition d'un « chômage apprenti », dont l'expérience suisse pourrait être une préfiguration pour les autres États.

Par l'importance qu'y revêt le modèle dual de formation professionnelle, ainsi qu'en raison des dynamiques historiques qui ont été au principe de sa mise en place et de son développement, le système suisse éclaire certaines évolutions possibles résultant d'une gestion de la formation largement investie par le patronat et les entreprises. Le modèle dual fonctionne alors comme un exemple à suivre pour une partie du patronat français, comme peuvent le laisser entendre certains cadres de l'UIMM. Cette organisation patronale témoigne ainsi d'une volonté de développer son activité de formation, aussi bien en termes d'effectifs que de modalités de formation. Alors qu'en France, l'apprentissage constitue encore un type de formation encadré par l'État, la Suisse se caractérise par la très forte empreinte des associations professionnelles (*i.e.* les organisations patronales) jusque sur la définition des plans d'études et des examens finaux. Enfin, en Italie, la volonté de promouvoir l'apprentissage est assise sur une rhétorique mettant en avant la capacité de ce type de formation professionnelle à mieux préparer la main d'œuvre à l'exercice productif, ainsi que de s'adapter et d'innover dans le cadre d'une société du savoir et d'une économie de la connaissance.

Cependant, l'exemple suisse tend à montrer que l'apprentissage permet d'abord au jeune d'accéder à des savoirs spécifiques et restreints. Ainsi,

l'apprentissage semble avant tout destiné à mettre au travail précocement (en comparaison internationale) une part de la jeunesse, afin de répondre aux « *besoins du marché du travail* » de court terme, comme l'affirme sans ambages la directrice de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) (Neue Zürcher Zeitung, 19 mai 2004, p. 13, cité par Waardenburg, 2006, p. 237). Sans contradictions avec cet objectif de formation, la prédilection de l'UIMM pour l'apprentissage en France intègre une dimension marchande, aboutissant à réviser à certains aspects du modèle dual traditionnel. Selon cette inflexion, l'acquisition de la compétence prévaut sur celle de la qualification, la constitution d'un portefeuille de savoirs opérationnels sur la maîtrise du métier, et le centre de formation est conçu comme un prestataire de services.

De fortes spécificités nationales semblent toutefois se maintenir entre la France, la Suisse et l'Italie. Ces spécificités tiennent à des héritages institutionnels distincts, mais aussi aux politiques menées dans chaque État, s'appliquant à des problématiques de formation chaque fois particularisée. Cette différence des points de départ aboutit, en retour, à la pérennité des divergences. Ce constat interdit donc de considérer le déploiement et les effets d'une réforme indépendamment du contexte national dans lequel elle s'inscrit.

En France, l'avant-projet de loi sur la formation professionnelle de janvier 2014 a indiqué ainsi les plus récentes directions envisagées par les pouvoirs publics en matière de réforme de l'apprentissage. Prenant acte des limites de la politique pro-apprentissage dans ce pays, il a entendu favoriser le financement des premiers niveaux (V et IV) de formation plutôt que les niveaux post-bac. Il semble donc bien s'être agi de prendre à rebours les effets délétères sur la formation des jeunes que peut engendrer une conjoncture économique défavorable. Pour autant, le politique semble être contraint par l'économie : ainsi, l'idée d'un arrimage du contrat d'apprentissage à un CDI, évoquée un temps, a été mise sous le boisseau par le projet de loi, le contexte économique actuel ne s'y prêtant pas. Néanmoins, l'action législative, lorsqu'elle dépasse le cadre étroit d'un soutien économique aux entreprises, peut s'avérer promotrice d'innovations intéressantes. Ainsi, favoriser la formation des tuteurs est susceptible, en France où l'apprentissage manque de légitimité, de donner aux entreprises, non seulement les moyens de former, mais aussi d'attirer davantage de candidats vers l'apprentissage. De même, le développement d'échanges internationaux d'apprentis peut aller dans le sens d'une confirmation de



Conclusion

l'apprentissage comme dispositif de formation polyvalent, car adapté à l'activité d'une pluralité d'entreprises, et pouvant dans le même temps étendre les possibilités de mobilité choisie. Gageons que cette innovation, en concourant au renforcement des savoirs et de la technicité des travailleurs et des travailleuses en devenir, soit porteuse de leviers permettant à ces derniers et dernières de se définir positivement comme porteurs et porteuses d'une capacité à produire de la valeur économique.









BIBLIOGRAPHIE



Bibliographie

ALLMENDINGER, J., 1989, « Educational Systems and Labour Market Outcomes », *European Sociological Review*, vol. 5, n°3, pp. 231-250.

AGULHON, C., (dir.), 2005, « Formations professionnelles au Nord et au Sud : politiques et pratiques », *Dossier des Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°4, ARES, Maison des sciences de l'homme, Paris.

AUBERT, G., 1989, « Les conventions collectives et la paix du travail en Suisse », *Revue internationale du Travail*, n°128 (3), pp. 411-426.

ARRIGHI, J.-J., 2011, « Formations en apprentissage : en finir avec les illusions », *Terra Nova*, <http://www.tnova.fr/>.

ARRIGHI, J.-J. et BROCHIER, D., 2005, « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », *Bref*, n°217, Céreq.

ARRIGHI, J.-J. et BROCHIER, D., 2009, « L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité », *Notes emploi formation*, n°40, Céreq.

Bibliographie

ARRIGHI, J.-J. et FADDA, Y., 2012, « Tendances nationales et identités régionales : éléments de cadrage pour un diagnostic régional de l'apprentissage (rapport intermédiaire) », *Net.Doc*, n°104, Céreq.

ARRIGHI, J.-J. et ILARDI, V., 2013, « Évolutions de l'apprentissage : entre mutations structurelles et effets régionaux », *Bref*, n°314, Céreq.

ARRIGHI, J.-J. et JOSEPH, O., 2005, « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diversifiées », *Bref*, n°223, Céreq.

ARRIGHI, J.-J. et MORA, V., 2010, « Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance », *Net.Doc*, n°66, Céreq.

ARRIGHI, J.-J. et MORA, V., 2010, « Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat », *Bref*, n° 276, Céreq.

AZAÏS, C., 2009, « Les enjeux de la relation formation-emploi en Italie : la place du travail et des territoires », *Espaces et société*, n°136-137, pp. 63-77.

BAETHGE, M., 2006, *Das deutsche Bildungs-Schisma : Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*, Soziologisches Forschungsinstitut, Göttingen.

BECKER, S. G., 1993 (1964), *Human capital, A Theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago/London.

BENQUET, M., 2011, *Les damnés de la caisse. Grève dans un hypermarché*, Paris, Éditions du Croquant.

BERTAGNA, G., BURATTI, U., FAZIO, F. et TIRABOSCHI, M., (dir.), 2013, *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, PT, Labour studies, e-Book series, n°16, http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13004/block_html/content/ebook_vol_16.pdf.

BERTSCHY, K., BÖNI, E. et MEYER, T., 2008, *Young people in transition from education to labour market. Results of the Swiss youth panel survey TREE, update 2007*, http://tree.unibas.ch/fileadmin/tree/redaktion/docs/2007-12_Bertschy_Boeni_Meyer_TREE_Ergebnis-Update_engl.pdf.

BIPE (Bureau d'information et de prévisions économiques), AB&A (Cabinet Ambroise Bouteille et associés), 2012, *Étude prospective sur l'évolution des emplois et des métiers de la métallurgie*, Rapport à l'Observatoire de la métallurgie.

BONNAL, L. et FAVARD, P., 2007, *Conséquences de l'augmentation du nombre de diplômés sur la relation formation-emploi*, Rapport final pour le Haut Conseil de l'Éducation, http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/50.pdf.

BOURDON, J., GUEGNARD et C., MICHOT, C., 2012, « Sécuriser les parcours des apprentis », *Bref*, n°301, Céreq.

BREEN, R. 2005, « Explaining Cross-national Variation in Youth Unemployment », *European Sociological Review*, vol. 21, n°2, pp. 125-134.

BRUCY, G., 2002, « Heurs et malheurs des diplômés professionnels », in Moreau G. (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris.

BUSEMEYER, M., R. & IVERSEN, T., 2012, « Collective Skill Systems, Wage Bargaining, and Labor Market Stratification », in Busemeyer M. R. & Trampusch C. (dir.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford, pp. 205-233.

BUSEMEYER, M., R. & THELEN, K., 2012, « Non-standard employment and systems of skill formation in Europeancountries », IZA conference paper, in Eichhorst W. & Marx P. (2013), *Non-standard employment in a comparative perspective*, Edward Elgar, Cheltenham, http://www.iza.org/conference_files/EmpCompPersp2013/busemeyer_m7571.pdf.

Bibliographie

BUSEMEYER, M., R. & TRAMPUSCH, C., 2012, « Introduction : The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation », in Busemeyer M. R. & Trampusch C. (dir.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, Oxford University Press, Oxford, pp. 3-38.

CART, B., TOUTIN TRELCAU, M.-H. et HENGUELLE, V., 2010, « Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture », *Bref*, n°272, Céreq.

CASOTTI, A. et GHEIDO, M. R., 2012, *Diritto e Pratica del Lavoro*, n. 46/1999, pp. 3193-3196.

CIANFERONI, N., 2012, « Répondre au dumping salarial par la grève ? Le cas de l'Aéroport International de Genève (AIG) », *Les Mondes du Travail*, n°12, pp. 65-76.

CNPF (Conseil national du patronat français), 1993, *La Formation professionnelle des jeunes*, Les Éditions d'organisation, Paris.

CNFPTLV (Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie), 2012, *Le financement et les effectifs de l'apprentissage en France. Données 2010*, <http://www.cnfptlv.gouv.fr/les-ouvrages.html>.

COMBES, M.-C., 1986, « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation emploi*, n°15.

COMBES, M.-C., 1988, « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation emploi*, n°22.

CONFÉDÉRATION SUISSE, 2013, *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées*, Bern, secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation, <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/30151.pdf>.

CONSEIL FÉDÉRAL SUISSE, *Message relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle (LFPr)*, Berne, 6 septembre 2000, www.admin.ch/ch/f/ff/2000/5256.pdf.

CORTESI, S. & IMDORF, C., 2013, « Le certificat fédéral de capacité en Suisse – significations sociales d'un diplôme hétérogène », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°12.

CE (Commission européenne), 2010, *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, 3 mars 2010, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20FR%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20FR%20version.pdf>.

CE (Commission européenne), 2012, *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union*, Publications office of the European Union, Luxembourg.

CE (Commission européenne), 2013, *Œuvrer ensemble pour les jeunes Européens. Un appel à l'action contre le chômage des jeunes*, Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/youth_fr.pdf.

DAYAN, J.-L., 2008, « L'emploi en France depuis trente ans », *L'emploi, nouveaux enjeux*, Insee.

DAYAN, J.-L. et DELPECH, Q., 2013, « Formation professionnelle initiale : l'Allemagne est-elle un modèle pour la France ? », *Note d'analyse*, n°322, Commissariat général à l'analyse et à la stratégie.

DENORD, F., 2007, « Le discours néo-libéral a envahi la vie publique jusqu'à former une vulgate », *Oumma.com*, <http://oumma.com/Francois-Denord-Le-discours-neo>.

DENORD, F., 2010, « Les rénovateurs du libéralisme », dans BONELLI, L., PELLETIER, W., (dir.), *L'État démantelé*, La Découverte/Le Monde diplomatique, Paris, pp. 31-41.

DENORD, F., 2012, « Les idéologies économiques du patronat français au 20^e siècle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°114, pp. 171-182.

Bibliographie

DIRECCTE RHONE-ALPES, 2012, *Emploi des jeunes : quelles réalités ?*, http://direccte.gouv.fr/IMG/pdf/Emploi_des_jeunes_-_quelles_realites.pdf.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT POSTOBLIGATOIRE, 2013, *La formation postobligatoire dans le canton de Vaud*, Lausanne, DGEP, août 2013, http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgep/BROCHURE_filieres_DGEP.pdf.

DIREZIONE PROVINCIALE DEL LAVORO DI MODENA, *Giovani e mercato del lavoro. La nuova disciplina dell'apprendistato*, <http://www.dplmodena.it/ALTRI/Giovani%20e%20mercato%20del%20lavoro%20-%20La%20nuova%20disciplina%20dell'apprendistato%20-%20LA%20ROSA.pdf>.

EURIN, B., 2011, *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur en Ile-de-France*, CESER Ile-de-France.

EUROSTAT, 2005, *Continuous Vocational Training Survey*.

FELOUZIS, G., CHARMILLOT, S. et FOUQUET-CHAUPRADE, B., 2011, « Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003 », *Swiss Journal of Sociology*, n°1, vol. 37, pp. 33-55.

FOURNIER, C., THERY, M. et BROCHIER, D., 2011, « Développer l'apprentissage ? Constats, limites et propositions », *Bref*, n°293-2, Céreq.

FRIOT, B., 2013 (1998), *Puissances du salariat*, La Dispute, Paris.

GANGL, M., 2003, « The Structure of Labour Market Entry in Europe : A Typological Analysis », in Müller W. & Gangl M. (dir.), *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford University Press, Oxford, pp. 107-128.

GUILLON, R., 1979, *Enseignement et organisation du travail de la fin du XIX^e siècle à nos jours*, La Documentation française, Paris.

GURY, C., 2010, *L'apprentissage, une autre manière de réussir*, Bourin, Paris.

HAHN, C., BESSON, M., COLLIN, B. et GEAY, A., (dir.), 2005, *L'Alternance dans l'enseignement supérieur, Enjeux et perspectives*, L'Harmattan, Paris.

HIGELE, J.-P., 2011, « Sécurisation des parcours professionnels et sécurité sociale professionnelle, deux projets antinomiques pour le travail », *Notes de l'IES*, n°20.

HOECKEL, K., FIELD, S. et GRUBB, N., 2009, *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training Switzerland*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/fr/suisse/42837276.pdf>.

ILO (International labour organization), 2012, *Overview of apprenticeship systems and issues*, Skills and employability Department, Geneva, november.

INCORVAIA, A. et RIMASSA, A., 2006, *Generazione mille euro*, Milano, Rizzoli.

INPS - ISFOL, 2012, *XII Rapporto di Monitoraggio sull'Apprendistato*, <http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/49C26BEA-9E14-408F-A304-B54DD7DE826B/0/XIIRapportodiMonitoraggioApprendistato.pdf>.

IRES (Institut de recherches économiques et sociales), 2009, *La France du travail. Données, analyses, débats*, L'Atelier/IRES, Paris.

ISTAT – Centro studi sintesi, 2011, *I dati ISTAT sull'apprendistato*, http://www.quaderniartigianato.com/wp-content/uploads/2011/05/7_Centro-Studi-Sintesi_I-Dati-ISTAT_apprendistato_N°52.pdf.

JOBERT, A., MARRY, C. et TANGUY, L., (dir.), 1995, *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Collin, Paris.

KERGOAT, P., 2002, *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France), Étude de trois cas*, Thèse de doctorat, sociologie, Université Paris X Nanterre.

KERGOAT, P., 2010, « Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ? », *Net.Doc*, n°75, Céreq.

Bibliographie

LAMAMRA, N. et MASDONATI, J., 2009, *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.

LEFRESNE, F., 2003, *Les jeunes et l'emploi*, La Découverte, Repères, Paris.

LINK INSTITUT, 2012, *Baromètre des places d'apprentissage. Enquête auprès des jeunes et des entreprises sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie OFFT. Octobre 2012*, Berne, OFFT.

LORDON, F., 2013, « Le balai comme la moindre des choses », *Les blogs du Diplo*, 12 avril 2013, <http://blog.mondediplo.net/2013-04-12-Le-balai-comme-la-moindre-des-choses>.

MAILLARD, D. et ROMANI, C., (dir.), 2014, « Le développement des politiques régionales d'apprentissage », *Net.Doc*, n°118, Céreq.

MAILLARD, F., (dir.), 2012, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation dans les diplômes*, Presses universitaires de Rennes.

MARCON, R., 2011, « Livre blanc de Régis MARCON », *L'alternance dans la restauration*, http://www.fagiht.fr/?attachment_id=519.

MAURICE, M., SELLIER, F. et SYLVESTRE, J.-J., 1982, *Politique d'éducation et d'organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Paris.

MAUGER, G., 2001, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136, Paris.

MEN (ministère de l'Éducation nationale), 2012, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*.

MONCHATRE, S., 2010, *Êtes-vous qualifié pour servir ?*, La Dispute, Paris.

MOREAU, G. (dir.), 2002, *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris.

MOREAU, G., 2003, *Le Monde apprenti*, La Dispute, Paris.

MOREAU, G., 2004, avril, « L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur », *Le Monde diplomatique*.

MOREAU, G., 2006, « Le monde des apprentis », in *Actes du colloque "Le lien formation-emploi. Quels emplois à la sortie du système éducatif ?"*, 22 novembre 2005, ministère de l'Éducation nationale, <http://media.education.gouv.fr/file/85/6/2856.pdf>.

MOREAU, G., 2007, « Qui choisit l'apprentissage ? », in *Actes du colloque "Points de vue sur l'apprentissage"*, 28 novembre 2006, ministère de l'Éducation nationale, <http://media.education.gouv.fr/file/97/0/20970.pdf>.

MÜHLEMANN, S. et WOLTER, S., 2007, « La formation d'apprentis est une activité rentable », *La vie économique. Revue de politique économique*, n° 10, pp. 44-47.

MÜHLEMANN, S., WOLTER, S. C., FUHRER, M. et WÜEST, A., 2007, *Lehrlingsaus-bildung - ökonomisch betrachtet*, Coire/Zurich, Éditions Rüegger.

OBIN, J.-P., 1999, *La Face cachée de la formation professionnelle*, Hachette, Paris.

OECD (Organisation for economic co-operation and development), 2012, *Note on "quality apprenticeship" for the G20 taskforce on employment, 26 septembre*, <http://www.oecd.org/els/emp/OECD%20Apprenticeship%20Note%2026%20Sept.pdf>.

OFS/TREE (dir.), 2003, *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Série "Monitoring de l'éducation en Suisse"*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

PATRIAT, F., 2012-2013, *Pour une réforme de la taxe d'apprentissage*, Rapport d'information au Sénat, n° 455.

Bibliographie

PELPEL, P. et TROGER, V., 1993, *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, Paris.

PERRIARD, V., 2005, *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle : les facteurs explicatifs des difficultés actuelles. Analyse de la littérature*, URSP, Lausanne.

RAME, L. et S., 1995, *La Formation professionnelle par apprentissage. État des lieux et enjeux sociaux*, L'Harmattan, Logiques sociales, Paris.

RERS (Repères et références sur les enseignements, l'éducation et la recherche), édition 2013, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>.

ROMANI, C., 2012, « Pour une approche circonstanciée de l'apprentissage », *Bref*, n°299-1, Céreq.

ROPE, F. et TANGUY, L., 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Logiques sociales, Paris.

SANCHEZ, R., 2012, « L'apprentissage en 2011 : hausse des entrées, surtout dans les entreprises d'au moins 50 salariés », *Analyses Dares*, n°80.

SCHWERI, J. et MUELLER, B., 2007, « Why has the share of training firms declined in Switzerland? », *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung - Journal for Labour Market Research*, vol. 40 (2/3), pp. 149-167.

SCHWERI, J., MÜHLEMANN, S., PESCIO, Y., WALTHER, B., WOLTER, S. C. et ZÜRCHER, L., 2003, *Coût/bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses*. Coire/Zürich, Editions Rüegger.

SEITZ, H., METZGER, C., et KOBLER, C., 2005, *Vocational Education in Switzerland - Characteristics, Challenges and Strategies. Some reflections on structures, transitions, supply and demand, and normative aspects*, http://www.bwpat.de/7eu/seitz_etal_ch_bwpat7.pdf.

SESTITO, P., 2004, *La riforma dell'apprendistato : possibili effetti sul mercato del lavoro e sul sistema educativo-formativo*, Mimeo.

SNUEP (Syndicat national unitaire de l'enseignement professionnel), 2013, « Insertion professionnelle : le scolaire fait mieux que l'apprentissage », *Pour l'enseignement professionnel public*, SNUEP-FSU, supplément au n°76.

SOLLOGOUB, M. et ULRICH, V., 1999, « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel. Une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et statistiques*, n°323.

STRUPLER, M. et WOLTER, S. C., 2012, *La formation duale : un gage de réussite – également pour les entreprises*, Coire/Zurich, Éditions Rüegger.

TABIN, J.-P., 1989, *Formation professionnelle en Suisse : histoire et actualité*, Lausanne, Réalités sociales.

TANGUY, L., 1991, *L'enseignement professionnel en France, Des ouvriers aux techniciens*, PUF, Paris.

TANGUY, L., 2002, « La construction de la catégorie de "formation" en France (1945-1970) », in Moreau G. (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris, 2002.

TIRABOSCHI, M., 2011, « Problemi e prospettive dell'apprendistato. Alla vigilia di una nuova riforma », *Osservatorio ISFOL*, vol. 2, pp. 15-31.

TERRAIL, J.-P., 2012, « Le projet d'une école commune », *Notes de l'IES*, n°29.

TREE, 2011, *Documentation du projet TREE 2000-2010*, Bâle, TREE.

TROGER, V., 2002, « L'identité perdue de l'enseignement professionnel », in Moreau G. (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, La Dispute, Paris.

UIL (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie), 2010, *Rapport mondial pour l'apprentissage et l'éducation des adultes*, Hambourg.

VERDIER, E., 2001, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation emploi*, n°76, pp. 11-24.

Bibliographie

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 société*, vol. 40, n°1, pp. 195-225.

VERDIER, E., 2010, « Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus », *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n°2.

VINOKUR, A., 1995, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation emploi*, n°52, pp. 151-183.

WAARDENBURG, G., 2006, « La Suisse : une société du savoir basée sur l'apprentissage dual ? », in M. Gemperle, P. Streckeisen (Hrsg.) : « Ein neues Zeitalter des Wissens ? Kritische Beiträge zur Diskussion über die Wissensgesellschaft », Zürich, Seismo, pp. 236-254.

WOLBERS, M., H., J., 2007, « Patterns of Labour Market Entry : A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries », *Acta Sociologica*, vol. 50, n°3, pp. 189-210.



Notes





Notes





Notes





Notes





Notes





Notes





Notes





Notes





Notes





Achévé d'imprimer
3^e trimestre 2014
Imprimerie de la Centrale - 62302 Lens
Tél. : 03 21 69 88 44

