

VERS DE NOUVELLES FORMES D'INSERTION DES JEUNES DE 16-18 ANS ?

L'alternance connaît une extension continue à laquelle contribue largement le dispositif mis en place en 1982-83 par le programme d'insertion sociale et de qualification professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Ces mesures s'adressent spécifiquement aux « exclus de l'école », c'est-à-dire aux jeunes sortis du système scolaire sans diplôme, sans qualification et qui se trouvent sans contrat de travail ni contrat d'apprentissage et qui n'étaient pas, jusqu'alors, concernés par la formation alternée. Plus de 150 000 jeunes ont été accueillis dans les 700 permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et dans les 86 missions locales lors de la première année.

L'ampleur du phénomène donne à penser que des modifications importantes sont intervenues dans les modalités de l'insertion des jeunes et dans le rôle qu'y joue l'alternance. Les quatre articles qui suivent contribuent à définir la réalité et la portée de ces modifications. L'alternance dont il est question ici est liée à l'échec scolaire et à l'absence de qualification. Elle concerne des jeunes qui se demandent bien souvent « à quoi bon étudier ». Aussi s'interroge-t-on inévitablement sur la fonction de l'alternance : peut-elle pallier l'échec scolaire ou bien renforce-t-elle les divisions au sein de la main-d'œuvre jeune ?

H. Lhotel et P. Méhaut montrent comment et pourquoi le dispositif tend à reproduire des pratiques antérieures et se demandent dans quelle mesure il peut conduire à un renforcement des mouvements de division des salariés tant dans les processus de formation que du travail. Les séquences sur les lieux de travail sont concentrées dans certains secteurs (domination du tertiaire) et dans certains travaux réputés non-qualifiants. Ces séquences ont abouti davantage à une adaptation aux conditions d'exercice du travail salarié qu'à un apprentissage de savoir-faire ; ce que révèle sans doute la confusion, relevée par tous les auteurs, que font les responsables d'entreprise entre les stages d'insertion et les stages de qualification.

L'alternance implique l'association des entreprises à la formation professionnelle. La manière dont cette association est établie donne un tour particulier à l'alternance, comme l'ont montré les deux articles sur l'apprentissage. Avec le programme 16-18 ans, trois partenaires se distribuent les rôles : l'organisme de formation, l'Etat et l'entreprise, mais la responsabilité et le contrôle de la formation échappent entièrement à l'entreprise.

L'organisme de formation est donc appelé à jouer un rôle important dans la combinaison séquences de formation-expérience sur le lieu de travail. J.-J. Paul relie cette mise en place de l'alternance aux particularités des organismes de formation et de leur public, en insistant plus particulièrement sur les caractéristiques des formateurs.

Hors de toute référence à un modèle de formation alternée, A. Kokosowski et Th. Duval s'attachent à décrire ce qui a changé chez les jeunes concernés par le dispositif, à analyser les effets socio-psychologiques de la formation alternée.

Enfin, E. Gallon examine comment le programme 16-18 ans modifie le passage des jeunes sur le marché du travail, et pourquoi certains d'entre eux n'ont pas pu accéder aux stages ou ne se sont pas adressés aux PAIO.

Il est nécessaire de rappeler que ces articles ont été rédigés à partir d'enquêtes menées au cours de la seule première année de mise en place du programme 16-18 ans. D'autres travaux sont en cours qui viendront vérifier ou non les hypothèses présentées ici et qui donneront lieu à d'autres réflexions dont FORMATION EMPLOI rendra compte.

LES CONTRADICTIONS DE LA FORMATION ALTERNÉE DANS LE DISPOSITIF 16-18 ANS

par Hervé Lhotel et Philippe Méhaut

Avec le dispositif d'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16-18 ans, une centaine de milliers de jeunes sans qualification ont été placés au cours de l'année 1982-1983 dans des actions de formation alternée.

Ce dispositif participe donc de l'extension progressive de l'alternance qui concerne, aujourd'hui, chaque année plus de 500 000 jeunes (jusqu'au niveau IV de formation inclus).

C'est en tant que modalité particulière de formation de certaines fractions du salariat, et qu'expression d'un certain type de relations entre système éducatif et système productif que nous interrogerons ici l'alternance dans le dispositif 16-18 ans, à travers l'étude des catégories de lieux d'accueil des jeunes, du contenu des séquences, du problème du partage des tâches et du contrôle du procès de formation.

Fondé sur les résultats de l'observation-évaluation réalisée au cours de la première année d'existence de ce dispositif, cet article se veut plus l'occasion de formuler un certain nombre d'hypothèses de travail qu'il conviendrait de vérifier ultérieurement à l'aide de matériaux recueillis de façon plus systématique sur ce thème, sur une période plus longue de fonctionnement du dispositif.

De manière courante, *l'alternance est définie comme la combinaison, dans un procès de formation donné, de temps de formation en entreprise et en institution de formation*. Cette définition est souvent assortie de conditions pédagogiques devant garantir une « bonne alternance » : entre autres, nécessité d'un suivi réel et d'une exploitation pédagogique des séquences en entreprise, nécessité aussi du développement de relations bilatérales de coopération entreprises-institutions de formation. C'est bien cette définition qui est à l'œuvre dans les textes ministériels relatifs à l'organisation de la formation des stagiaires du dispositif 16-18 ans (1).

Cette définition ne fait qu'énoncer formellement le point commun à des situations de formation qui peuvent être très différentes. Analysera-t-on de la même manière le

stage obligatoire en entreprise des élèves-ingénieurs, celui des étudiants d'un IUT, certaines actions longues de formation continue destinées à des ouvriers qualifiés, la formation des apprentis ? La réponse est pour nous négative. Il est bien sûr toujours possible de délimiter et d'ordonner des classes de formation alternée à partir de critères explicitant la nature des processus pédagogiques et d'aboutir ainsi à la construction de typologies plus ou moins ouvertes (2). Mais ces typologies ne sont opératoires que replacées dans les conditions générales actuelles d'existence de l'alternance : divisions de l'appareil scolaire initial, particularités des formes d'accès à l'emploi et de leurs rapports à la structure productive, divisions du salariat et caractéristiques des publics formés, modes d'organisation de la formation. Le formalisme de la définition éclate alors. Il éclaterait plus encore si l'alternance était étudiée dans une perspective, sinon historique, du moins de long terme.

Si l'on s'en tient à l'aspect professionnel et technique de la formation initiale des salariés, la crise de l'école, les difficultés d'insertion dans l'emploi d'une fraction de la jeunesse et son « inadaptation » à la recherche de l'emploi sont perçues très souvent comme résultant, pour partie, d'une coupure (au sens fort) formation-production, ou encore école-entreprise (3). Cette hypothèse, présentée comme une évidence ou un constat, est très largement admise même si elle donne lieu à des jugements ou des propositions contradictoires (4). L'alternance devient du coup le concept qui interroge les rapports institués « école-entreprise » et, pratiquement, le moyen privilégié d'abolir la coupure et de restaurer, au moins sous l'angle de l'insertion professionnelle, l'harmonie dans l'adéquation formation du salariat-exigences des rapports économiques. Les points de vue institutionnellement le plus opposés peuvent, là encore, se rejoindre.

Cette hypothèse est déjà contestable empiriquement. L'appareil de formation initiale ne définit pas seul les spécialités de la formation professionnelle, ni les pro-

(1) Circulaires du 8 février et du 14 avril 1982, ministère de la Formation Professionnelle.

(2) Voir par exemple G. Malglaive, « La formation alternée des formateurs », in *Revue Française de Pédagogie* n° 30, pp. 34-38 et F. Vincent, « La pédagogie du tuteur », in *Education Permanente* n° 65, octobre 1982, pp. 15-20.

(3) Autre formulation : de la trop grande coupure théorique/pratique, du caractère dominant de l'abstraction dans la formation scolaire.

(4) C'est le cas pour les syndicats ouvriers et les organisations patronales.

grammes et leurs contenus, ni même les méthodes d'enseignement ; certaines de ses composantes ont (et ont eu) une liaison structurelle étroite avec les entreprises, ne serait-ce qu'à travers les formes d'apprentissage, la normalisation des savoirs techniques enseignés, etc. Elle l'est d'une manière générale si l'on veut bien admettre que le procès global de production n'est pas intelligible s'il est analysé en isolant abstraitement la catégorie « entreprise » de la structure sociale et, corrélativement, qu'il n'y a pas de production, de mobilisation et d'utilisation du salariat indépendamment des procédures sociales dont elles sont l'objet.

En fait, l'hypothèse de la coupure formation-production a pour argument principal la coexistence supposée de deux logiques distinctes, voire divergentes, chacune cohérente en elle-même : une logique dite économique (logique productive) et une logique institutionnelle ou étatique (logique éducative). Il y a bien, dans la structure sociale française, à l'issue d'un long procès historique (5), autonomisation *institutionnelle* du procès de formation, autonomisation matérialisée par l'existence de l'appareil éducatif public possédant sa propre hiérarchie, ses propres pratiques et règles de fonctionnement, et intégré à l'appareil de l'Etat. Mais en déduisant de cette

autonomisation institutionnelle (6) l'hypothèse d'une coupure formation-production, on ramène nécessairement l'évolution des rapports appareil éducatif/structure productive aux seules logiques internes de l'appareil scolaire, faisant ainsi l'impasse sur les transformations de la structure productive et du salariat. Ces dernières ne sont jamais étudiées en tant qu'éléments de cette évolution, qu'il s'agisse de la croissance de la salarisation, de la transformation des qualifications ou de celle des procès de travail liés à la généralisation de l'industrialisation dans la production de marchandises, de l'explosion et de la rationalisation des activités commerciales et de services, etc. Seule, de façon isolée et amplifiée, est soulignée la « technicisation » croissante des activités de production et de travail.

Notre propos n'est pas pour autant de minimiser la « crise de l'école », ni de se prononcer sur ses origines, mais de décrire une forme particulière d'alternance en la replaçant dans ses conditions d'apparition et de développement.

L'émergence (ou le renouveau) de l'alternance dans la formation initiale est antérieure à la phase « mûre » de

LE DISPOSITIF 16-18 ANS ET L'ALTERNANCE

Les principales caractéristiques du dispositif d'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans ont été définies par l'ordonnance du 26 mars 1982 et ses différents textes d'application.

On peut isoler trois phases principales dans ce dispositif étroitement articulées entre elles :

– la phase d'accueil repose sur le fonctionnement des permanences d'accueil et d'orientation (PAIO) et des missions locales. En collaboration avec d'autres partenaires, ces structures ont en charge le premier contact avec le jeune, la procédure d'orientation (retour vers l'appareil scolaire, apprentissage, stage d'orientation, d'insertion ou de qualification, contrat emploi-formation...) et le suivi ultérieur du jeune dans le dispositif ;

– les stages de formation étaient en 1982-1983 de trois types :

- des stages d'orientation approfondie qui doivent aider les jeunes à choisir leur orientation. Ils durent de quatre à six semaines et comportent une période en entreprise d'au moins une semaine ;

- les stages d'insertion sociale sont en principe destinés aux jeunes qui ne peuvent envisager d'accéder directement en qualification. Leur durée peut atteindre dix mois, ils sont réalisés par tout organisme de formation ayant passé convention avec le préfet de région après avis de la commission départementale « orientation et formation des jeunes » et du Comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi ;

- les stages de qualification ont pour objectif l'acquisition d'une qualification professionnelle reconnue. Leur durée peut aller de six mois à deux ans. Ils doivent en principe déboucher sur une attestation de fin de stage permettant la présentation du jeune aux « sanctions normales » des cycles de formation (CAP) ou à des modalités particulières de certification (CAPUC...) ;

– les stages de formation sont tous définis comme des formations alternées. La troisième phase du dispositif est donc l'accueil des jeunes par les entreprises au cours de séquences pratiques. Leur durée doit varier entre 30 % (minimum pour les stages de qualification) et 50 % de la durée totale des stages. Toutes les entreprises (à l'exclusion de celles de travail temporaire) sont potentiellement concernées sur la base du volontariat. Elles doivent établir avec l'organisme un cahier des charges, respecter les réglementations relatives aux conditions de travail des jeunes travailleurs et consulter obligatoirement le CE ou les représentants du personnel. L'accueil du jeune ne donne lieu ni à rémunération, ni à compensation financière pour l'entreprise, excepté pour celles assujetties à la législation de 1971 qui pourront déduire 375 F par mois/stagiaire de leur contribution légale.

Le statut du jeune en formation alternée est celui de stagiaire de la formation professionnelle. Il perçoit une indemnité mensuelle de 500 F pendant les six premiers mois et de 700 F pendant les mois suivants. La couverture sociale du stagiaire est assurée par l'Etat qui verse les cotisations correspondantes.

(5) Cf par exemple B. Lautier et R. Tortajada, *Ecole, force de travail et salariat*, PUG, Edit. Maspéro, 1978.

(6) L'étatisation croissante de la formation des jeunes, qui accompagne l'extension de la scolarisation, ne saurait s'interpréter univoquement en termes de dépossession des entreprises, le capital — au minimum ses fractions dominantes — s'en étant plus qu'accommodé.

la crise et n'est pas détachable de l'ensemble du procès de formation. Elle n'est pas non plus isolable des modalités sociales différentielles de la constitution du salariat (divisions comprises) et, en particulier, de la mise en place progressive, là aussi bien avant la crise, d'une organisation de plus en plus structurée de la mobilisation et de la gestion du salariat que la crise a accélérée, étendue et renforcée (7). Dans cette mise en place se nouent des rapports très complexes entre l'appareil de l'Etat (école comprise) et les diverses fractions du capital et de la structure productive. Les formes d'alternance participent de cette organisation, mais en prise directe sur l'échec scolaire massif révélé par l'extension et la rationalisation de la scolarité. Elles se développent, dans la formation initiale (supérieur exclu), sur la base de cet échec scolaire (8) et des filières de relégation afférentes auxquelles certaines formes de l'alternance appartiennent de toute évidence ; elles privilégient — et de loin — les spécialités de formation qui, dans le procès de scolarisation, font le moins appel aux « abstractions » (au sens traditionnel) et sont précisément dans le cursus scolaire synonymes d'échec (on est ici très loin des vertus espérées de l'alternance). Ainsi n'est-il pas étonnant de les voir « couplées » directement au procès d'insertion dès lors que la montée du chômage des jeunes s'accélère, que les modalités de sélection dans l'accès à l'emploi prolifèrent et la sélectivité à l'embauche s'accroît, que les modes de gestion de la force de travail salariée — dont les systèmes de reconnaissance et d'existence des qualifications sont un enjeu — se transforment sous l'impulsion du patronat, que l'Etat institutionnalise son intervention sur la fraction de la jeunesse en échec scolaire et/ou rejetée du salariat. Apparaissent alors crûment de multiples enjeux : gestion du chômage, contrôle et organisation du procès de formation, transformation des formes de mobilisation de la force de travail.

LE DISPOSITIF 16-18 ANS :
UNE VOLONTÉ D'ORGANISATION INÉDITE,
UNE REPRODUCTION
DE PRATIQUES ANTÉRIEURES,
L'EXTÉRIORITÉ
DE LA STRUCTURE PRODUCTIVE

Le dispositif 16-18 ans est en continuité et en rupture avec les Pactes nationaux pour l'emploi.

En continuité, parce qu'il reprend les objectifs d'insertion professionnelle et de qualification des « jeunes en difficulté », en les précisant et en leur adjoignant celui d'insertion sociale. En continuité, surtout parce qu'il fait partie d'une systématisation plus poussée des mesures

étatiques en direction de cette fraction de la jeunesse qui concourt — avec d'autres mesures — à conférer à l'organisation sociale de la transition professionnelle une institutionnalisation encore plus marquée (9).

En rupture complète parce que, pour la première fois, l'échec scolaire massif et le chômage des jeunes sont posés comme des problèmes sociaux structurels devant être à tout prix résolus (10). En rupture complète également, parce qu'il s'appuie sur l'appareil éducatif national qui doit assurer au moins la moitié des stages de formation et dont les normes serviront, pour partie, à la définition du public concerné (absence de qualification scolairement reconnue). En rupture aussi, parce qu'il exprime la volonté de développer une filière nouvelle de formation caractérisée par une forme d'alternance reposant sur des modalités inédites d'organisation. En rupture enfin, parce qu'il a vocation à peser sur les médiations sociales actuelles caractéristiques des rapports d'insertion dans l'emploi, et à produire des effets en retour sur l'appareil éducatif initial (permettant à terme la disparition du dispositif lui-même).

Un public très strictement défini,
des conditions d'accueil des jeunes inédites,
mais une reproduction
des critères traditionnels d'orientation

Selon les estimations, 150 000 à 200 000 jeunes sortent chaque année de l'appareil éducatif sans diplôme et sans formation professionnelle achevée. Pour sa première année d'existence, le dispositif a accueilli plus de 150 000 jeunes dont 90 000 ont fait l'objet d'une orientation dans le dispositif (11). En nombre de jeunes en formation, il est d'emblée comparable aux deux autres grandes formes d'alternance — l'apprentissage et les séquences éducatives en entreprise dans l'enseignement technique normal (12). Cette ampleur est à la mesure de la mobilisation très grande des instances centrales de décision, des organismes d'accueil constitués, Permanences d'accueil d'information et d'orientation [(PAIO) et Missions locales (ML)], et des jeunes eux-mêmes.

Les stages de formation s'adressent à un public strictement défini par trois critères : l'âge (entre 16 et 18 ans), l'absence de qualification scolairement validée, l'absence d'emploi. Ces critères ont été rigoureusement appliqués. Mais le particularisme du public réside tout autant dans un cumul impressionnant de déterminations sociales jouant négativement dans l'établissement des

(7) Pour une argumentation détaillée cf J. Rose, *En quête d'emploi : formation, emploi, chômage*, Economica, Paris, 1984.

(8) Il faut probablement atténuer ce constat pour les séquences éducatives en entreprise de l'enseignement technique « normal » (LEP), même si de nombreuses analyses considèrent que celui-ci se développe lui aussi sur la base de l'échec scolaire et d'un processus d'orientation « négatif » des jeunes.

(9) J. Rose op. cit.

(10) du moins à l'échelle du pouvoir politique central.

(11) Premier bilan présenté par M. Ramoff, délégué à la Formation Professionnelles, Assises Nationales pour l'Insertion Sociale et Professionnelle des Jeunes, Paris, novembre 1983.

(12) Bruno Liensol, « Les séquences éducatives en entreprise : présentation, bilan de l'année 1981-1982 », in *Education et Formation* n° 2, 1983, pp. 45-56.

positions sociales : enfants d'ouvriers et d'employés peu ou pas qualifiés pour l'immense majorité d'entre eux, sur-représentation d'enfants de familles monoparentales et de familles nombreuses ou très nombreuses (plus de quatre enfants), tendance à une place élevée dans la fratrie (13).

Les pratiques d'orientation ont contribué à la catégorisation interne des stagiaires sur la base de la différenciation légale entre *stages d'orientation, d'insertion et de qualification*. Reposant en grande partie sur le critère de la scolarité antérieure et les pratiques discriminatoires dominantes, elles ont reproduit des divisions très classiques (garçons-filles par exemple, ces dernières étant, à scolarité égale, beaucoup plus orientées vers l'insertion). Certes, la distinction de nature des stages était prévue pour intégrer l'hétérogénéité réelle des stagiaires, dans une perspective de cursus pédagogique. Il n'en reste pas moins que l'on a pu noter, dans les institutions de formation, une coupure assez nette entre stage d'insertion et stage de qualification, même si elle est loin d'être brutale au vu de l'intitulé des stages tels qu'ils ont été conventionnés (14). Cette coupure a parfois été aggravée par les oppositions qui ont existé au sein du dispositif (entre formateurs, entre institutions de formation) sur l'importance respective des objectifs d'insertion « sociale et professionnelle ».

Il y a là un premier effet de reproduction de « l'existant », auquel participe la différenciation réglementaire du temps de formation sur des lieux de travail, plus fort pour les stages d'insertion (cinq mois en entreprise contre environ trois mois pour les stages de qualification).

Un appel à l'ensemble de l'appareil de formation, mais une extériorité institutionnelle de la structure productive dans la mise en place du dispositif

L'une des caractéristiques du dispositif est de faire appel à l'ensemble de l'appareil de formation initiale et continue. Très schématiquement, organisent le procès de formation : l'Education nationale (pour la moitié des stages), l'appareil de formation patronal (ASFO, Assemblées consulaires et une partie des CFA), des organismes publics spécialisés tels l'AFPA, des associations à vocation éducative, des Maisons de Jeunes et de la Culture, des Foyers de Jeunes Travailleurs. L'intervention de cette multitude d'organismes de formation juridiquement et socialement différents va entraîner une absence d'homogénéité dans les rapports aux entreprises et des effets de polarisation sur les types de formation dispen-

sée : par exemple, pour les associations prédominance des stages d'insertion, pour les organismes patronaux prédominance des stages de qualification. L'appareil de formation a eu spontanément tendance à déterminer le contenu des formations en fonction de son propre potentiel. Cette tendance a été remise en cause par les organismes d'accueil et d'orientation qui se sont impliqués progressivement dans la définition même des stages (15) (preuve de l'intégration de l'orientation dans l'organisation du procès de formation), d'où des contradictions institutionnelles multiples, repérables en particulier par de profondes tensions sur l'« offre » de formation.

Une fois les stages formellement définis, les organismes de formation ont la responsabilité et le contrôle des pratiques de formation alternée. Les dispositions légales sont à cet égard contraignantes : ce sont eux qui doivent négocier l'étalement des durées et les caractéristiques des séquences sur les lieux de travail, ce sont eux enfin qui ont le contrôle pédagogique de la formation et du suivi des stagiaires. De ce point de vue, le dispositif se rapproche des séquences éducatives des LEP et s'éloigne de l'apprentissage (détermination réelle par les entreprises, directement ou indirectement par le biais de leurs organisations).

Aucune contrainte légale ne pèse, en revanche, sur la structure productive en ce qui concerne la nécessité ou l'obligation d'accueillir les stagiaires. Les incitations financières directes sont légères et ne s'adressent qu'à une fraction limitée des entreprises (16). Les pressions politiques incitatives s'exercent avant tout en direction de l'appareil productif nationalisé et de l'appareil de l'Etat. Seules existent des obligations relatives au déroulement des séquences sur les lieux de travail (entreprises et autres) — tutorat, cahier des charges, consultation du comité d'entreprise ou d'établissement —, obligations qui se sont plus ou moins dissoutes ou ont été tournées dans la pratique. De ce fait, la structure productive est, dans son ensemble, *institutionnellement* externe au dispositif. La méconnaissance quasi-générale par les entreprises (seules les « grandes » échappent en bloc à cette remarque) — voire leur ignorance la plus totale parfois — des dispositions réglementaires, de l'organisation pratique et des objectifs des stages de formation en est un effet et un indice parmi d'autres. Il n'est alors pas étonnant que les pratiques antérieures d'accueil de stagiaires surdéterminent le déroulement des séquences sur les lieux de travail dans le dispositif. Cette extériorité ne peut être que négative, du moins si on admet que la clef de la transformation des rapports d'insertion des jeunes dans l'emploi se trouve dans la structure productive (au minimum que rien, en la matière, ne peut se faire sans elle).

(13) Ceci plaide, une fois de plus, pour le caractère fondamentalement social de l'échec scolaire et de la reproduction des divisions du salariat.

(14) Nos observations sur la région lorraine permettent en effet de distinguer trois grands types de stages d'insertion selon que domine un objectif de professionnalisation (ce qui alors les rapproche des stages de qualification), un objectif de « formation-remise à niveau » en vue d'une professionnalisation différée certes mais dans le court terme, ou un objectif dit de « développement personnel ».

(15) Cette implication a pu aller jusqu'à l'énoncé de revendications précises au sein des institutions représentées dans les PAIO et les ML et au sein du dispositif (suivi des stagiaires, recrutement, concertation...).

(16) Dégrevement éventuel de 375 F par stagiaire imputable à la contribution 1,1 % au titre de la formation continue.

Paradoxalement, le patronat se trouve, dans cette première année d'existence du dispositif, en position et d'attente, et de force. Présent par l'intermédiaire d'organismes de formation et d'entreprises appartenant à des branches déjà engagées dans d'autres formes d'alternance, aucun devoir ne pèse sur lui. Il a peu à composer avec d'autres forces sociales, contrôle toujours les rapports formation-emploi du point de vue de l'insertion sans que le dispositif puisse infléchir ses politiques de gestion et de mobilisation de la main-d'œuvre. Mais il peut, si nécessaire ou souhaité, s'engager beaucoup plus dans la mise en pratique de la formation alternée dans le dispositif et, hypothèse complémentaire, mettre en œuvre des stratégies qui lui sont propres en ce domaine (17) (de contournement par exemple).

LA STRUCTURATION DES LIEUX D'ACCUEIL ET SA SIGNIFICATION AU REGARD DU PROCÈS DE FORMATION ALTERNÉE

Il s'agit ici d'approcher les conditions concrètes d'existence de la formation alternée à travers la description des lieux d'accueil. Par lieux d'accueil, nous entendons l'ensemble des entreprises industrielles, commerciales et de services, privées ou publiques, les administrations, les associations, etc., qui ont accueilli les stagiaires du dispositif pour les séquences sur les lieux de travail.

Une prédominance des activités du tertiaire déjà engagées dans d'autres formes d'alternance

Le secteur tertiaire, au sens traditionnel, est très nettement dominant. A titre d'illustration, 75 % des lieux d'accueil en font partie en Lorraine, 70 % dans la région Centre (18). Il est vrai que cette surreprésentation des établissements du tertiaire est due pour une part à la présence de l'appareil de l'Etat (au sens large) : administrations, collectivités locales, Sécurité Sociale, etc., sur laquelle nous reviendrons. Mais l'essentiel réside dans le fait que quelques activités, principalement les services marchands (réparation automobile incluse) et le commerce (surtout de détail avec prépondérance du commerce indépendant et des petits et moyens établissements) accueillent au minimum 45 % des stagiaires. Les services marchands tendanciellement les plus représentés sont l'hôtellerie-restauration, la réparation automobile, la santé.

Si l'on tient compte de la nature des stages (insertion-qualification) (19), la tendance n'est pas remise en cau-

se, mais la répartition est variable selon les régions. Par exemple, en Lorraine, les services marchands accueillent 37 % des stagiaires « en insertion », 22 % des stagiaires « en qualification », le commerce respectivement 22 % et 26 % ; en Midi-Pyrénées, les trois activités Hôtellerie-Restauration, Réparation automobile, Santé accueillent 23 % des stagiaires « en insertion », 37 % des stagiaires « en qualification » (prédominance de l'Hôtellerie-Restauration), le commerce respectivement 23 % et 13 %. On voit bien que ces modulations n'affectent pas l'effet de concentration des séquences dans ces activités quelle que soit la nature du stage (20).

Les services marchands et le commerce sont maintenant assez connus du point de vue de leurs modes de mobilisation et de gestion de la main-d'œuvre et de leurs rapports à l'appareil de formation. A l'intérieur du tertiaire, ils constituent le pôle dominant de recrutement des jeunes, mais dans des conditions de précarité et de mobilité élevées (21). Ce sont eux également qui ont en même temps un rapport soutenu aux formations alternées touchant un salariat en formation déjà majoritairement sous ou déqualifié. Ainsi l'apprentissage tend de plus en plus à y occuper une véritable fonction de gestion d'une catégorie d'emplois, mais aussi de main-d'œuvre sans cesse renouvelable — et renouvelée. Quant aux séquences éducatives des LEP, s'il y a peu d'indices sur la manière dont elles sont utilisées, on sait déjà qu'à l'intérieur des spécialités de formation telles qu'elles sont définies par les normes légales, la proportion des lycéens en séquence est deux fois plus grande dans les spécialités « tertiaires » (23 %) que dans les spécialités « secondaires » (10 %) ; les formations liées à la santé, à l'hôtellerie, au commerce-distribution connaissent toutes des taux de séquence supérieurs aux taux moyen des spécialités tertiaires, respectivement 57 %, 35 %, 29 % (22).

Trois remarques peuvent être faites.

— Il y a indiscutablement un effet de reproduction des pratiques antérieures qui renvoie à la nature des liens entre institutions de formation et structure productive au sens large concernant la formation et l'utilisation d'une fraction du salariat pour l'essentiel déjà catégorisée en tant que force de travail potentielle.

— La concentration des lieux d'accueil dans ces activités, quel que soit le type de formation alternée liée à cette fraction du salariat, oblige une fois de plus à soulever le problème des divisions internes à la structure productive relativement à la formation du salariat. La distinction tertiaire-secondaire n'est probablement pas

(17) Telle peut être l'interprétation de l'accord interprofessionnel signé en octobre 1983.

(18) Cette concentration se retrouve en termes de stagiaires accueillis.

(19) Rappelons que sur l'ensemble du territoire national, il y a deux fois plus de stagiaires « en insertion » que de stagiaires en « qualification ».

(20) Ceci est peut-être l'indice de ce que ces secteurs n'ont pas toujours différencié — dans l'accueil — les stagiaires sur la base de la nature du stage.

(21) P. Clémenceau et J.-P. Géhin, « Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs : quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois ? », in *Formation Emploi* n° 2, Le Documentation Française, avril-juin 1983, pp. 13 à 16.

(22) B. Liensol, op. cit.

décisive ici (alors qu'elle l'est dans les mutations quantitatives globales de l'emploi des dix dernières années). Tout le tertiaire n'est pas, et de loin, partie prenante dans le développement des formations alternées citées. Les activités du tertiaire porteuses de qualifications nouvelles socialement validables — en particulier celles dont le procès de travail est en voie « d'industrialisation » (dans un sens positif pour le système de qualification) — en sont absentes.

— Les « mutations » technologiques sont produites en dehors des activités mentionnées. Ceci ne veut pas dire qu'elles n'ont aucun effet sur les contenus de travail, mais qu'elles impliquent plus la nécessité pour les salariés de s'adapter que d'acquérir des savoirs nouveaux. Il y a bien dans le dispositif — comme en apprentissage et en séquence éducative LEP — des stages formant aux technologies nouvelles ou en voie d'extension (informatique par exemple) dans le tertiaire. Mais ils touchent très peu les activités d'accueil dominantes et sont quantitativement par trop minoritaires pour refléter une esquisse de renversement des tendances. La fraction du salariat en formation étudiée est plutôt exclue — dès le procès de formation — de ce mouvement d'extension, cette exclusion n'étant pas entamée par le dispositif.

Une implication par trop limitée de l'industrie

L'industrie — BTP, transports et télécommunications inclus — a accueilli peu de stagiaires : environ 21 % en Lorraine, environ 28 % dans la région Centre. Les éléments dont nous disposons indiquent une participation proportionnellement plus forte dans les séquences des stages de qualification que dans celles des stages d'insertion.

Mais le BTP accueille à lui seul au minimum un tiers des stagiaires en séquence dans l'industrie. Le cœur de l'activité industrielle est donc très en retrait du dispositif. Il l'est encore plus si l'on tient compte du désengagement presque total des grandes entreprises industrielles, en dehors d'une partie de celles qui sont nationalisées.

Le BTP est très engagé dans l'apprentissage, c'est un des secteurs privilégiés (dans l'industrie) d'insertion des jeunes dans des conditions certes spécifiques mais intégrant aussi une précarité et une mobilité élevées. En revanche, la grande industrie d'une part est peu présente dans la formation directe de la force de travail ouvrière juvénile (tout en structurant « l'offre de travail ») et d'autre part développe des combinaisons beaucoup plus complexes de modes et de politiques de gestion de la main-d'œuvre.

Comme pour les stagiaires du tertiaire, le peu de formations destinées à la maîtrise de technologies nouvelles (par exemple les nouvelles techniques d'isolation, les pompes à chaleur dans le BTP) ne suffit pas à infléchir le phénomène d'absences des mutations technologiques,

tant dans le contenu de la formation qu'au niveau des séquences sur les lieux de travail.

Cette description sommaire autorise à penser que le dispositif reproduit la structuration sectorielle des lieux d'accueil des autres formations alternées, ce qui ne saurait être jugé positif dans la perspective d'une transformation du procès d'insertion de cette fraction particulière du salariat en formation. Tout se passe comme si le dispositif était soumis à la fois à des divisions spécifiques internes à la structure productive et aux logiques de mobilisation de la main-d'œuvre jeune (et aux différents rapports à l'appareil de formation corrélés) qui les fondent partiellement. Cette structuration sectorielle matérialise bien l'effet puissant de reproduction de l'« existant ». Mais elle révèle peut-être aussi à travers l'ouverture relativement favorable de ces activités à l'accueil de stagiaires 16-18 ans (comme forme nouvelle et *additionnelle* de formation alternée) combien ce mode de formation représente un enjeu dans la formation et la mobilisation du salariat pour ces catégories d'entreprises.

Des effets de taille et de statut liés à la structuration sectorielle des lieux d'accueil

Cette structuration sectorielle induit, nous semble-t-il un effet de taille dans les établissements d'accueil. En effet, l'accueil est fortement concentré dans les établissements de petite taille. En Lorraine, 67 % des séquences (23) sur les lieux de travail se sont déroulées dans des établissements de moins de 50 salariés, catégorie qui n'emploie que 35 % des salariés de la région.

Par-delà les déterminations principales de ce phénomène, à chercher selon nous dans les rapports secteurs/appareil de formation/divisions contemporaines du salariat, cette concentration reflèterait (surtout pour les stages d'insertion) l'existence d'un présupposé de nombre d'organismes et de formateurs : le petit établissement serait celui qui présente les meilleures garanties d'accueil, d'encadrement et de suivi des stagiaires, d'où une recherche privilégiée de lieux d'accueil dans cette catégorie d'établissements. Ce présupposé peut d'ailleurs se traduire par une sorte de rejet de la « grande entreprise », perçue comme le lieu économique où la tendance à la surexploitation est la plus grande, les rapports de travail les plus rigides, les difficultés de suivi les plus importantes.

Cet effet de taille se retrouve dans l'apprentissage, mais aussi dans les séquences éducatives des LEP (70 % des séquences dans des établissements de moins de 50 salariés en 1981-1982). Il y a sur ce point convergence de ces trois types de formation alternée.

(23) Pourcentage identique sur la France entière.

Soulignons que le faible degré d'organisation des salariés dans les secteurs d'accueil dominants et la prépondérance corrélative des établissements de petite taille rendent quasi inexistante la participation réelle des organisations syndicales et des instances paritaires à la mise en œuvre des séquences, participation pourtant souhaitée par le gouvernement.

Les entreprises privées sont largement majoritaires dans les lieux d'accueil, en nombre d'entreprises comme en nombre de stagiaires accueillis. Le secteur public et nationalisé, l'appareil de l'Etat au sens large sont cependant présents, mais inégalement : 17 % des séquences en Midi-Pyrénées, 24 % en Lorraine, 33 % dans la région Centre. En règle générale, les entreprises publiques et nationalisées doivent leur implication à des pressions incitatives politiques soutenues. Mais leur intervention est restée limitée : il n'y a guère que deux ou trois stagiaires en moyenne dans des établissements dont les effectifs salariés sont supérieurs au millier. Un des arguments avancés a été la saturation de ces entreprises du fait de l'accueil de toutes sortes de stagiaires. Plus vraisemblablement, cet engagement quantitativement limité tient au fait que lorsqu'elles intègrent à leurs propres politiques de gestion et de mobilisation de la main d'œuvre une action directe sur le procès immédiat de formation, c'est à de toutes autres fractions du salariat qu'elles s'adressent. Mais il faut admettre qu'une fois engagées dans le dispositif, elles ont considéré et réalisé les séquences au même titre que leurs autres pratiques de formation, c'est-à-dire — de leur point de vue — avec le plus grand sérieux. Elles ont développé au maximum leurs relations à l'appareil de formation, et défini précisément l'exercice réel des séquences (postes de travail, responsabilités, suivi et contrôle). En revanche, les sections syndicales et les instances paritaires ont été souvent très en deçà du rôle qui leur était officiellement attribué, soit de leur propre fait (difficulté à appréhender le dispositif et à s'en saisir, autres priorités), soit du fait des directions d'entreprises. Enfin, en ce qui concerne la nature des stages auxquels les entreprises publiques et nationalisées ont servi de lieu d'accueil, il n'y a pas de tendance nette. Tout au plus peut-on remarquer qu'elles ont eu leurs relations privilégiées avec la fraction de l'appareil de formation pour qui les objectifs essentiels étaient d'aboutir à une professionnalisation immédiate ou à court terme (relation très forte avec l'Education nationale par exemple).

En résumé, ces entreprises sont plus présentes dans le dispositif que les grandes entreprises privées, et ce avant tout en raison des incitations politiques. Il n'en demeure pas moins qu'au regard de leurs potentialités et comparativement aux petits établissements, elles en sont indiscutablement en retrait, confirmant ainsi les divisions de la structure productive. Nous émettons l'idée qu'un accroissement significatif de leur degré d'implication est susceptible de produire des effets d'entraînement, en particulier sur les grandes entreprises privées. Au vu des

disponibilités de formation qu'elles possèdent, l'action des grandes entreprises infléchirait alors le procès de formation des futurs jeunes ouvriers et employés, renouvelant ainsi certaines pratiques antérieures (24), mais à la double condition que ces actions relèvent de l'ensemble de leur politique de formation sans pour autant reproduire les « catégorisations » existantes dans le salariat et en même temps les différenciations dans le procès d'insertion professionnelle. De toute évidence, la transformation du procès de formation ne peut, à elle seule, résoudre les contradictions de l'accès aux emplois.

Une place particulière de l'appareil de l'Etat

L'accueil d'un pourcentage non négligeable de stagiaires par l'appareil de l'Etat — jusqu'aux institutions dites traditionnellement paraétatiques ou conventionnelles — est, avec la participation même timide de grandes entreprises publiques et nationalisées, une des plages d'innovation les plus sensibles du dispositif en ce qui concerne la structuration des lieux d'accueil.

Il est vrai qu'en dehors de celles qui avaient déjà des habitudes en matière de formation alternée, les administrations ont agi principalement sur incitation politique centrale et ont pu servir parfois de solution aux difficultés de recherche des lieux d'accueil (25). Mais il s'est agi pour elles d'une nouveauté sans rapport avec leurs modes dominants de recrutement (fondés sur les concours et à des niveaux de diplômes plus élevés, pour des administrations au sens strict) même si la dernière décennie est aussi caractérisée par l'utilisation sur échelle croissante de certaines formes juridiques de précarité de l'emploi (pouvant aller dans les institutions paraétatiques jusqu'à l'utilisation des périodes d'essai définies par les conventions collectives). Cette implication a d'ailleurs pu produire des effets — peu attendus cette fois — sur les collectifs de travail (26).

Le cas des collectivités locales, inégalement présentes (près de 10 % des séquences en Lorraine, de 14 % dans la région Centre), est assez singulier. Leur implication, en tant que lieu d'accueil, n'est évidemment pas indépendante de considérations politiques immédiates. Elle a constitué cependant comme une espèce de « prolongement naturel » des fonctions qu'elles ont assurées dans l'accueil-orientation et la formation des jeunes, notam-

(24) Comme par exemple l'accueil et la formation des jeunes futurs ouvriers qualifiés au sein d'écoles d'entreprise dans la sidérurgie, la métallurgie ou l'automobile.

(25) Dans certains cas, ce choix a pu relever du même souci de « protection des stagiaires » par rapport à l'entreprise privée.

(26) D'une part les jeunes, placés auprès du personnel administratif ou de service dans l'appareil scolaire, ont découvert à cette occasion une autre face de son fonctionnement ce qui a pu les conduire à d'autres attitudes vis-à-vis de cette institution. D'autre part, les personnels investis du tutorat ont souvent assuré cette tâche avec beaucoup d'efficacité, s'impliquant dans un processus éducatif dont ils sont le plus souvent rejetés dans le fonctionnement actuel des établissements scolaires, prouvant par là que d'autres modes de fonctionnement et de division des tâches sont possibles à l'intérieur de l'institution scolaire.

ment dans les services techniques et administratifs des municipalités.

LES SÉQUENCES DE FORMATION SUR LES LIEUX DE TRAVAIL ET LA DIVISION DU PROCÈS DE FORMATION ALTERNÉE

Ce qui suit résulte des seules observations relatives aux séquences sur les lieux de travail et non à l'ensemble du procès de formation, ce qui limite nécessairement la portée des conclusions. De plus, les matériaux rassemblés ne permettent pas une description détaillée des séquences.

Le contenu des séquences : une mise au travail des stagiaires réelle mais brève, une faible acquisition de savoir-faire et une tendance à la convergence des séquences « insertion » et « qualification »

En premier lieu, et ceci est fondamental, les stagiaires sont dans la grande majorité des cas placés en situation réelle de travail, sur des postes intégrés au procès de travail. Deux exceptions existent :

Soit le stagiaire est en quelque sorte « en doublette » auprès d'un salarié, et son insertion dans le procès de travail dépend à la fois des caractéristiques de ce procès (et des postes occupés) et de la façon dont le salarié exerce son rôle de tuteur réel. Soit il est en position d'observateur n'ayant aucune tâche directe à accomplir. L'un et l'autre cas, qui peuvent apparaître comme pédagogiquement les plus riches et les plus formateurs à la condition expresse qu'il y ait bien formation, ont été en fait mal « vécus » par les stagiaires concernés. Ils ont apparemment induit des abandons et des demandes de changement de lieu d'accueil.

En second lieu, les travaux concrets réalisés par les stagiaires exigent des savoir-faire limités (quantitativement et qualitativement) et relèvent en général de postes de travail correspondant à des emplois peu, voire pas qualifiés. Lorsque la division du travail interne à l'établissement le permet, la séquence est fractionnée par une rotation fréquente des stagiaires sur des postes de travail différents, le passage sur chaque poste étant de ce fait relativement bref. Cette rotation est particulièrement significative des stages d'insertion et peut dans ce cas sembler remplir la fonction de connaissance de l'entreprise et des diverses facettes des procès de travail (27). Cette fonction n'est que partiellement assurée car la rotation est centrée sur le segment non qualifié du procès de travail.

Ce phénomène domine aussi dans les séquences des stages de qualification, les stagiaires accomplissant le plus souvent des tâches non qualifiées. Certes, le fait d'exécuter des travaux concrets non qualifiés n'exclut pas l'appropriation d'éléments de qualification, mais ces derniers peuvent difficilement être utilisés à l'issue du procès de formation dans un souci de validation sociale.

Dans l'ensemble, l'apprentissage de savoir-faire, en rapport plus ou moins étroit à la formation dispensée dans les institutions de formation, a été inégal et limité. Les séquences sur les lieux de travail n'ont pas pour l'essentiel assuré la fonction formatrice qui leur était assignée, que ce soit sous l'angle du contenu du travail concret (la nature des postes de travail occupés étant sans doute déterminante) ou sous celui de la mise en pratique de connaissances acquises en institution de formation. Tendanciellement, c'est l'apprentissage des conditions d'exercice du travail salarié qui l'a emporté : normes comportementales — constituant, il est vrai, un aspect parfois important du savoir-faire dans certaines activités (« capacités relationnelles » et présentation dans la vente, l'hôtellerie par exemple) —, contraintes définissant les disciplines d'entreprise et de travail — horaires, règlements intérieurs, relations hiérarchiques —, intégration au collectif de travail lorsque celui-ci est structuré avant tout par des rapports organiquement liés à la mise en œuvre du procès de travail immédiat. Ainsi la mise au travail se révèle-t-elle peu enrichissante, qu'il s'agisse d'acquis théoriques ou pratiques, si du moins on admet la nécessité de formations qualifiantes et de certification des qualifications, ce qui ne va pas sans poser problème au regard des objectifs du dispositif.

Tout ceci accentue la tendance à la non différenciation par les entreprises des stages d'insertion et de qualification, tendance qui s'exerce si l'on peut dire par le bas : dans le sens de la non-qualification. Les stagiaires du dispositif sont d'ailleurs fréquemment identifiés à des catégories préexistantes (préapprentis, apprentis, lycéens des LEP). Leur spécificité — de même que celle du procès de formation, séquences incluses — n'est pas perçue, si ce n'est négativement en mettant l'accent sur leur niveau très bas. C'est probablement un indice du fait que, pour les entreprises, le simple fait d'avoir des stagiaires importe plus que les différenciations pédagogiques internes aux dispositifs de formation qui apparaissent comme secondaires dès lors que le public est socialement (et scolairement) défini. C'est peut-être aussi l'indice de ce que les détails du procès immédiat de formation en alternance ne constituent pas le nœud des rapports entreprises/organismes de formation.

Ces remarques n'autorisent pas pour autant à réduire l'analyse du déroulement des séquences au simple usage ponctuel par les entreprises d'une main-d'œuvre directement utilisable à des travaux peu qualifiés. Cette dimension n'est certes jamais absente ; les responsables d'établissement interrogés ne la dissimulent d'ailleurs pas,

(27) Objectif explicite du dispositif.

affirmant fréquemment que les stagiaires sont utiles et ne coûtent rien. Cet aspect des séquences est plus sensible dans les petites entreprises, l'artisanat, le commerce, les activités de service où l'insertion dans le procès de travail, compte tenu des caractéristiques concrètes des travaux demandés, est simple et quasi-immédiate. Il est moins visible dans certaines grandes entreprises où l'affectation des jeunes à des postes banalisés dépend avant tout de la nature du procès de travail et des types et systèmes de qualification.

Mais les modalités d'occupation des postes de travail par les stagiaires ne sont pas assimilables à celles qui sont en vigueur pour les salariés des entreprises. La brièveté des passages sur les postes, et en définitive celle des séquences elles-mêmes, le suivi exercé par les organismes de formation — même léger —, les précautions prises au regard de la législation du travail compte tenu de l'âge des stagiaires, la reconnaissance — bien réelle — du statut de stagiaire sont autant d'éléments qui concourent à alléger pour ces jeunes les contraintes de rendement et de productivité pesant quotidiennement sur les salariés des entreprises. La situation des stagiaires est assez proche de celle qui est souvent faite pour un temps très court aux salariés nouvellement embauchés. Il serait donc abusif de conclure, malgré sa mise au travail réelle et l'absence de coût salarial direct, à l'existence d'une tendance à la surexploitation de cette force de travail juvénile que forment les stagiaires du dispositif.

Au total, les configurations des séquences sur les lieux de travail dérivent en dernière analyse des logiques générales qui structurent l'appareil productif : modalités de mobilisation et de gestion de la force de travail salariée, nature des procès de travail et modes d'usage et de reconnaissance de la qualification, rapport global des secteurs d'activité et des catégories d'entreprises à la formation et à l'appareil de formation. Là se trouve la clef d'analyse des formes concrètes d'alternance et de ses significations, dont on voit mieux qu'elles ne sauraient être principalement positionnées en termes de conformité ou de déviance par rapport à des normes pédagogiques.

Le contrôle et l'utilisation du procès de formation dans le dispositif

L'étude du « partage des tâches » entre institutions de formation et entreprises peut éclairer certains enjeux de l'alternance, notamment ceux liés au contrôle et à l'utilisation du procès de formation. Cette question ne saurait se résumer à un rapport simple — qu'il soit de coopération ou d'opposition — du système productif au système éducatif. Les enjeux sont nécessairement différents selon les modes de recrutement et de renouvellement de la main-d'œuvre, les structures de qualification, les modalités de gestion de la force de travail, dans les branches et les entreprises. Il y a, par exemple, opposition

entre celles pour lesquelles l'approvisionnement direct, immédiat, de la main-d'œuvre jeune est une modalité de gestion permanente, centrale et celles pour lesquelles le renouvellement de la main-d'œuvre passe par un approvisionnement en force de travail déjà formée et déjà intégrée au salariat. De la même manière, il faut se garder d'une vision monolithique de l'appareil de formation. Les organismes intervenant dans le dispositif 16-18 ans peuvent être pour certains sans lien direct avec le système productif (associations d'éducation populaire, MJC...) et en relation assez étroite avec l'appareil de l'Etat. A l'inverse, d'autres catégories d'organismes sont en rapport direct à une entreprise, un groupe d'entreprises, voire des fractions organisées du patronat (ASFO, écoles d'entreprises, certains CFA, etc.). Dans ce dernier cas (20 % des stages dans le dispositif), les rapports système éducatif-système productif ne peuvent être analysés dans les mêmes termes que pour l'appareil public ; l'enjeu du contrôle est peut-être plus à situer dans le rôle croissant (et de plus en plus global) que jouent ces institutions dans la formation des jeunes que dans le contrôle interne des phases du procès de formation lui-même.

La question du contrôle et du partage des tâches dans la construction et la réalisation des actions de formation doit être examinée à un double niveau :

— d'une part au niveau de l'« offre de formation ». La définition globale de l'offre de formation et les procédures d'agrément des stages ont tendance à reproduire l'« existant ». En effet, les stages dans des spécialités « traditionnelles » dominent très largement dans les actions agréées, épousant souvent (notamment pour les stages de qualification) les grilles de programme et les méthodes pédagogiques habituelles. Ceci ne signifie pas que la nature de l'offre de formation échapperait totalement au contrôle des entreprises, l'alternance ne changeant rien au phénomène. Comme nous l'avons vu, une partie des organismes de formation a des rapports directs, quasi-institutionnalisés (parfois jusqu'à la dépendance pure et simple) avec la structure productive. Par ailleurs, l'appareil public de formation négocie les programmes, contenus, etc., avec d'autres instances (dont le patronat) au sein de procédures nationales (CPC). L'alternance, dans la mesure où elle multiplie les points de contact entreprises/organismes de formation peut bien sûr influencer sur leurs rapports ;

— d'autre part au niveau du partage du temps de formation. Dans le dispositif, deux grands cas de figure peuvent être retenus.

Le premier, minoritaire, est celui où la formation dans sa totalité semble être un enjeu et pour l'organisme de formation et pour l'entreprise. L'ensemble du stage, et en particulier l'articulation des séquences en institution de formation et sur le lieu de travail, fait l'objet de négociations approfondies. Ce cas est caractéristique d'une partie des grandes entreprises.

Le second, dominant, est celui où règnent des pratiques de séparation, ou d'autonomie touchant à la fois des aspects pédagogiques, organisationnels des différentes séquences de formation. Les lieux d'accueil et les tuteurs interviennent peu ou pas dans la construction d'ensemble des stages, et *a fortiori* dans les temps en institution de formation. Symétriquement, les institutions de formation ne définissent pas le contenu des séquences en entreprise, en dehors de quelques règles sommaires d'organisation. Au partage de fait dans la mise en œuvre des séquences de formation correspond le contrôle par chaque instance des temps de formation qui la concernent. Cette situation est particulièrement renforcée dans la plupart des stages d'insertion, où la séquence sur le lieu du travail est souvent considérée par l'institution de formation comme formatrice en soi (« socialisation » de l'individu). Elle domine également dans les stages de qualification, y compris lorsque les institutions de formation initiatrices sont celles qui ont des relations privilégiées avec la structure productive (ASFO, CFA, etc.).

On comprend mieux pourquoi le cahier des charges prévu dans la relation contractuelle entre l'organisme de formation et le lieu d'accueil a été dans la plupart des cas perçu (et conçu) comme une procédure totalement formelle, sans signification et sans effet positif sur les engagements des deux instances. Il ne faut pas voir là le simple rejet d'une formalité administrative inadaptée. L'échec du cahier des charges traduit simplement que l'enjeu de certaines modalités d'alternance n'est pas tant le développement d'une nouvelle pédagogie et le renouvellement des contenus de formation et des caractéristiques de l'offre, mais plutôt le partage des moments de formation et de mobilisation de la main-d'œuvre jeune. Les modalités de l'encadrement pédagogique dans les lieux d'accueil en apportent une confirmation supplémentaire. S'agissant du tutorat, le dispositif innovait en organisant formellement l'encadrement des jeunes dans les séquences sur les lieux de travail et en prévoyant une formation spécifique pour les tuteurs. Cet aspect novateur est absent dans la pratique. Les jeunes ont bien été placés sous la responsabilité directe de l'employeur (notamment dans les petites entreprises commerciales et artisanales) ou d'un salarié. Mais les formes concrètes d'encadrement se sont révélées très proches de ce qui se passe pour l'adaptation des nouveaux embauchés, et les formations de tuteur ont connu peu de succès. Et l'on a même vu des stagiaires du dispositif accueillis par des entreprises (et encadrés par un tuteur) non habilités dans d'autres formations alternées (par exemple à accueillir des apprentis). Enfin, s'agissant du suivi exercé par l'organisme de formation, celui-ci a pris la forme dépouillée — au moins pour les stages d'insertion — d'une simple visite du coordonnateur ou du formateur lors de la séquence sur le lieu de travail. Ce suivi a porté essentiellement sur trois thèmes : la conformité comportementale du jeune aux exigences et attentes de l'entreprise (tenue, respect des horaires, etc., avec régulation en cas de conflit), les problèmes matériels posés par l'or-

ganisation de la séquence (logement, déplacements), les précautions au regard de la nature des tâches confiées au stagiaire (protection contre les formes les plus criantes d'exploitation, respect de la législation du travail). En revanche, les questions de la nature formatrice de la séquence sur le lieu de travail, de la qualification (ou des éléments de qualification) acquise et de sa validation, du rapport à l'ensemble du procès de formation alternée ne sont pas — et de loin — au centre du processus de suivi. Ceci renforce l'idée que le partage des responsabilités sur les temps de formation prédomine nettement dans les rapports lieux d'accueil/organismes de formation.

*
**

L'extension de fait, par le biais du dispositif, de la formation alternée à une fraction de la jeunesse non touchée jusqu'ici mais possédant des caractéristiques socialement proches de celles des autres fractions auxquelles s'appliquaient déjà certaines modalités de formation alternée (préapprentissage, apprentissage, LEP, etc.), oblige à soulever deux problèmes. D'une part, il faut s'interroger sur les objectifs de la création du dispositif, qu'il s'agisse de la transformation à terme des rapports d'insertion dans le salariat (28) ou des effets attendus sur l'appareil scolaire. D'autre part, il faut cerner et mesurer l'enjeu social que représente le procès de formation et d'insertion de cette fraction bien déterminée de la jeunesse et du même coup celui de la constitution de certaines couches du salariat.

• *En ce qui concerne le premier point*

L'extériorité institutionnelle relative de la structure productive, la faible implication des salariés et de leurs organisations syndicales, les tendances à la reproduction de l'existant (aggravées par la dégradation des rapports économiques) confèrent des limites importantes — pour l'instant — à la volonté de peser sur les rapports d'insertion. Par ailleurs, les procédures de formation (surtout sur les lieux de travail) étant dominées par l'apprentissage des conditions d'exercice du travail salarié à des postes de travail peu qualifiés, ces pratiques d'alternance conduisent peu à l'acquisition et à la maîtrise des cultures et savoir-faire techniques (nouveaux ou non). Les caractéristiques des secteurs économiques concentrant les séquences étayent cette hypothèse. Dans ces conditions, l'introduction de ces formations dites concrètes (ou pratiques) s'adressant à des publics déconnectés — souvent déjà depuis longtemps — des formations dites abstraites (ou théoriques) est susceptible de virer au paradoxe. Elle peut, en effet, très bien contribuer à affermir les éléments constitutifs des divisions et cloison-

(28) Il est trop tôt pour se prononcer sur la signification de l'alternance dans le dispositif du point de vue de l'objectif immédiat « d'insertion sociale et professionnelle ». D'autres travaux, ayant précisément pour objet le devenir des stagiaires à court terme pourront répondre à cette question.

nements internes au salariat institutionnalisés par l'appareil scolaire, voire à en sanctionner de nouveaux ; on serait alors bien loin d'une sortie positive de « la crise de l'école ».

° *En ce qui concerne le second point*

Les convergences observées du dispositif et d'autres formes d'alternance en termes de public, de lieux d'accueil et même de certaines modalités d'accueil permettent des hypothèses — encore abstraites — sur la signification sociale de leur développement. Les mouvements d'inscription dans le salariat se sont considérablement transformés depuis la fin des années 50 : la scolarisation croissante du procès de formation (y compris professionnelle) et son corollaire l'échec scolaire, les modifications de la structure productive ont donné naissance à des réseaux d'accès à l'emploi nouveaux médiatisés par l'appareil d'Etat. L'alternance liée à l'échec scolaire est partie intégrante de ces mouvements. La crise prolongée des rapports économiques (depuis la fin des années 60) et les mutations quantitatives de l'emploi — croissance du chômage, chute de l'emploi industriel, accroissement net (ralenti maintenant) de l'emploi tertiaire vont alourdir les différenciations du salariat. C'est alors, mais alors seulement, qu'est révélée *du point de vue du procès de formation du salariat* la crise de l'école et qu'apparaissent brutalement les discriminations hiérarchisées entre les jeunes sortant de l'appareil de formation initiale (dans le simple accès à l'emploi, dans les formes d'emplois occupés). Il serait alors commode d'interpréter le développement de l'alternance comme tentative de construction d'un nouveau procès de formation, contribuant à résoudre et la crise de l'école et les contradictions de l'inscription dans le salariat. Mais ce développement ne touche pas et ne remet pas en cause le reste de la scolarisation du procès de formation, il n'est lié à l'inscription du salariat que pour la fraction la plus vulnérable de la jeunesse, il est strictement limité à certaines fractions de la structure productive et catégories d'entreprises.

De ce point de vue, il est classique de souligner le double aspect de mise à disposition pour les entreprises d'une force de travail à coût très faible et de renforcement du phénomène de précarisation. Si ce double aspect n'est pas négligeable dans l'apprentissage, il semble mineur dans le dispositif où la présélection d'une main-d'œuvre future et les possibilités d'accès des jeunes à d'autres dispositifs de formation sont des enjeux sans doute plus importants.

Mais le niveau des entreprises n'épuise pas la signification économique et sociale de l'alternance si l'on veut bien considérer que dans le dispositif 16-18 ans, comme dans d'autres formes d'alternance, la préparation de la force de travail « de particulière qu'elle était à l'entreprise individuelle devient sociale puisqu'elle concerne désormais des branches et groupements d'entreprises » (29). La question n'est donc pas, sur le fond, celle de la

(29) A. Kieffer, L. Tanguy, *L'école et l'entreprise : l'expérience des deux Allemagnes*, La Documentation Française, Paris, 1982, p. 166.

formation immédiate pour (et par) une entreprise donnée d'une force de travail individuelle. Elle est plutôt de mettre en place un mouvement de redistribution polarisée de la formation de la force de travail collective et de son inscription dans le salariat, la crise économique et celle de l'école pouvant jouer le rôle d'accélérateur et de catalyseur.

Hervé LHOTEL, *chercheur au GREE*
et Philippe MÉHAUT, *chargé de recherches au CNRS*

L'observation — évaluation du dispositif 16-18 ans

En même temps que se mettait en place le dispositif 16-18 ans, une mission d'observation-évaluation était confiée dans différentes régions à des équipes de recherches, en majorité universitaires. Leurs activités étaient coordonnées et les résultats de leurs travaux synthétisés par le CNAM - C2F (Conservatoire National des Arts et Métiers - Centre de Formation des Formateurs).

Les réflexions de cet article s'appuient pour l'essentiel sur les résultats de l'observation-évaluation effectuée en région lorraine par le GREE et le CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale). Les données résultent d'un ensemble d'interviews auprès des structures d'accueil, de l'exploitation informatique de renseignements sur les jeunes accueillis, du traitement d'un questionnaire passé auprès de 800 jeunes en stage de formation et d'enquêtes approfondies sur 25 de ces stages. S'agissant de séquences de formation sur les lieux de travail, les fiches statistiques de 57 stages englobant 1 000 séquences ont été dépouillées et 35 établissements ont fait l'objet d'une investigation en profondeur.

Ces informations ont été enrichies par la synthèse réalisée par l'équipe nationale et par l'apport d'autres missions régionales d'observation-évaluation dont particulièrement celles de :

- Midi-Pyrénées (CEJEE : Centre d'Etudes Economiques et Juridiques de l'Emploi - Université Toulouse Le Mirail),
- Provence Côte-d'Azur (CIMERSS : Centre Interdisciplinaire Méditerranéen d'Etudes et de Recherches en Sciences sociales),
- Rhône-Alpes (IREP - D : Institut de Recherche Economique et de Planification - Développement - Université de Grenoble),
- Bourgogne (IREDU : Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education - Université de Dijon),
- Haute-Normandie (IRED : Institut de Recherche et de Documentation en Sciences sociales - Université de Haute-Normandie),
- Nord (LASTREE : Laboratoire d'Analyse Sociologique du Travail, de l'Education et de l'Emploi),
- Centre (OREAC : Office Régional d'Etudes et d'Aménagement de la Région Centre - Service d'études du secrétariat général aux affaires régionales).