

Damien Brochier

Lise Causse

Antoine Richard

Eric Verdier

L'apprentissage coopératif en Rhône-Alpes

Portée et limites d'une
politique novatrice
(1988 - 1993)

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF EN RHÔNE-ALPES

**PORTÉE ET LIMITES
D'UNE POLITIQUE NOVATRICE (1988-1993)**

Damien Brochier, Lise Causse, Antoine Richard, Eric Verdier

avec la collaboration de :

Gilles Margirier (IREPD - Centre régional associé Rhône-Alpes)
Philippe Maubant (GEFS - Centre régional associé Haute-Normandie)

ÉTUDE N°66
Décembre 1994

SOMMAIRE

Avant-propos

par Charles MILLON (Président du Conseil régional Rhône-Alpes)

Introduction

PREMIÈRE PARTIE

LE DISPOSITIF DES UNITÉS DE FORMATION PAR L'ALTERNANCE (UFA) DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN RHÔNE-ALPES :

FAIBLE IMPACT QUANTITATIF ET DIVERSITÉ DES RÉALISATIONS 15

1. Les résultats au regard des objectifs visés 16

2. Le mode de développement de l'apprentissage coopératif 18

■ Le faible impact de l'apprentissage coopératif sur l'évolution
du système de formation professionnelle 20

■ Des déplacements par rapport aux schémas initiaux
inscrits dans le schéma régional 21

3. Genèse des UFA et diversité de réalisations 21

■ Le modèle-type de l'UFA 21

■ Dans la réalité : une variété de configurations 22

Des UFA d'organisations professionnelles de branche

Des UFA d'entreprises ou de groupes de dimension nationale

Des UFA d'établissements d'enseignement

Des UFA d'initiatives professionnelles localisées

DEUXIÈME PARTIE

DE L'AMBITION INITIALE À LA RÉALITÉ DES PRATIQUES :

LA DIFFICILE MAÎTRISE DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF 29

1. L'ambition du projet : un nouveau modèle de formation professionnelle 29

2. Les caractéristiques de base de la politique régionale limitent ses ambitions quantitatives 30

■ L'ambiguïté de l'accord entre les principaux acteurs régionaux	31
■ Un mode de pilotage éclaté	32
3. La conduite du dispositif : trois problèmes en suspens	33
■ Décréter ou construire la coopération ?	33
■ Une faible capitalisation des expériences	34
■ Une politique peu visible pour les acteurs locaux.	35

TROISIÈME PARTIE

L'ENJEU-CLÉ : PASSER DE L'EXPÉRIMENTATION À UNE LOGIQUE D'INNOVATION	39
---	-----------

1. L'apprentissage coopératif dans la gestion d'ensemble de l'offre de formation professionnelle	40
2. Des références communes sur les points-clés de l'apprentissage coopératif.	40
■ Repenser le rapport au marché du travail	40
■ Clarifier les règles de financement	41
■ Passer de l'association à l'interaction école-entreprise	42
3. La maîtrise des modalités d'engagement des acteurs locaux	42
■ La régulation institutionnelle : dépasser les conflits pour construire la coopération.	43
■ L'engagement des acteurs : de l'opportunisme à l'investissement	43

CONCLUSION

LA POLITIQUE RÉGIONALE : LA CONSTITUTION D'UN POUVOIR D'INFLUENCE. .	45
---	-----------

■ BIBLIOGRAPHIE	51
---------------------------	----

■ Annexe 1

*Région Rhône Alpes ; extraits du compléments au schéma prévisionnel
des formations : Apprentissage et autres formes d'alternance - 23 et 24 juin 1988*

■ Annexe 2

*Région Rhône Alpes ; Avis sur le rapport du Céreq du Comité régional d'évaluation
du conseil économique et social régional*

■ Annexe 3

*La formation professionnelle des jeunes en Rhône-Alpes 1987-1993 (Extraits),
Céreq, Document à paraître.*

Charles Millon
(Président du Conseil
régional Rhône-Alpes)

AVANT-PROPOS

AL'EXCEPTION (notoire) près des emplois de la fonction publique dont les agents sont sélectionnés par concours, les niveaux hiérarchiques et les rémunérations de la plupart des salariés mais aussi l'installation d'un bon nombre de travailleurs indépendants dépendent de plus en plus des diplômes.

Faisant de cette nécessité un droit, nos concitoyens entendent maintenant que la possession d'un diplôme vaille, de fait, garantie d'emploi. Cette logique méritocratique à base scolaire caractérise notre société française qui est sans doute, à cet égard, l'exemple le plus achevé du monde occidental.

Ce système a marché tant que, pour des raisons diverses, les diplômes ont été distribués avec parcimonie. Le développement de la machine éducative a mis fin à ce malthusianisme qui cachait les insuffisances d'un dispositif mal maîtrisé dont les dérégulations sont désormais évidentes :

- Chacun veut "grimper" (ou faire "grimper" ses enfants) le plus haut possible dans l'échelle des emplois et donc des diplômes. Ce faisant, des activités de base, essentielles à la survie de notre société, ne seront bientôt plus pourvues ou ne le seront que par des personnes aux capacités très limitées.
- La pyramide hiérarchique des emplois tend à se remplir de la base au sommet par des personnes jeunes. Par conséquent, toute promotion en cours de vie professionnelle devient de plus en plus aléatoire.
- Puisqu'il faut entrer par le haut et dès le départ sans escompter une promotion interne dans cette pyramide, les formations n'ont d'attrait que dans la mesure où elles permettent de préparer immédiatement un diplôme plus élevé. Ainsi perdent-elles leur caractère professionnel pour devenir des propédeutiques d'une professionnalisation sans cesse repoussée.

Face à un tel constat, certains sont tentés de remettre en cause les liens établis par les conventions collectives entre les diplômes et les emplois. Notre pays, selon eux, serait atteint

d'une maladie sociale grave, "la diplômite", qu'ils n'hésitent pas à dénoncer comme un de ses plus grands maux.

Cependant, dans toutes les sociétés, y compris les plus libérales, le développement des savoirs et des compétences dans quelque domaine que ce soit s'accompagne toujours des outils de leur reconnaissance, c'est-à-dire des diplômes, des titres, des grades ou des licences.

Le problème n'est donc pas là ; les diplômes ont de beaux jours devant eux et ils ne constituent en rien un danger pour le fonctionnement harmonieux de nos sociétés. Ils peuvent, au contraire, être un atout essentiel pour gérer avec justice les relations de travail s'ils sont correctement délivrés en quantité et qualité.

Dans cette perspective, depuis 1988, la région Rhône-Alpes en liaison étroite avec, d'une part le monde professionnel et, d'autre part, celui de l'Éducation nationale, s'est engagée dans une double démarche :

- généraliser pour les jeunes des parcours de formation et d'intégration progressive dans le monde du travail, à tous les niveaux, en faisant en sorte que tout cursus puisse s'achever par un temps d'apprentissage, apprentissage défini comme une formation diplômante en alternance sous contrat de travail ;
- repenser et redynamiser, corollairement, la promotion professionnelle au cours de la vie de travail en développant le concept d'égalité des chances non seulement à partir des résultats scolaires, mais sur les performances professionnelles reconnues et validées (par des diplômes).

Le développement d'une telle politique entraîne de profonds changements tant en ce qui concerne l'approche de la formation (notamment l'évaluation de la compétence) que le rôle des acteurs (partenaires sociaux et système éducatif). C'est ce qui justifie et légitime l'intervention politique, ce qui explique aussi qu'il faudra du temps pour qu'une telle vision du progrès soit partagée.

Notre satisfaction est de constater que cette démarche, depuis qu'elle a été initiée, ne cesse d'avancer, d'abord à pas lents puis à un rythme de plus en plus soutenu, et que surtout nous avons aujourd'hui la certitude qu'elle est non seulement comprise mais souhaitée en particulier par les premiers intéressés : les jeunes eux-mêmes.

INTRODUCTION

■ L'APPRENTISSAGE AU COEUR DES ÉVOLUTIONS DE LA RELATION FORMATION-EMPLOI

Les tentatives pour développer l'apprentissage constituent l'un des traits marquants du débat sur l'évolution récente du système français de formation professionnelle. Ce regain d'intérêt pour la principale et la plus ancienne voie de formation en alternance trouve sa source dans la loi de 1987 qui prévoyait notamment l'extension de son champ d'application à tous les niveaux de diplômes. Il a été confirmé en 1993 par des dispositions de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Dans son article 57, ce texte rend en particulier possible la création de sections d'apprentissage au sein des lycées. Celles-ci introduisent, à côté de l'alternance "sous statut scolaire", une voie d'alternance "sous contrat de travail", réalisée jusque là dans les seuls centres de formation d'apprentis (CFA).

Le "Nouveau Contrat pour l'École" proposé par le ministre de l'Éducation nationale en 1994 prône une complémentarité entre ces deux voies de formation professionnelle : ce choix souligne la volonté des pouvoirs publics de faire de l'apprentissage l'un des pivots de l'évolution du système éducatif français à moyen terme¹. L'ouverture croissante des établissements d'enseignement professionnel initial vers les entreprises et les organisations professionnelles, partenaires désignés dans ce type de montage, constitue l'un des enjeux de cette articulation. Elle ne va cependant pas sans susciter de nombreuses interrogations sur la capacité de chacun des acteurs impliqués à s'engager dans des constructions nécessairement partenariales, alors même que les relations entre le système éducatif et les milieux professionnels étaient faiblement outillées jusqu'à une période récente.

1 Ce que confirme une étude réalisée par la Direction de l'Évaluation et la Prospective du ministère de l'Éducation nationale : "Scénarios de développement du système éducatif, 1994-2003", Éducation et Formations, N°39, novembre 1994.

La présente étude apporte à cet égard un éclairage utile, puisqu'elle présente les enjeux et les limites d'une expérience de coopération en matière d'apprentissage entre des établissements scolaires et des entreprises de la région Rhône-Alpes. Menée depuis cinq ans à l'initiative du Conseil régional, elle constitue en quelque sorte une contribution à l'évaluation "avant la lettre" d'un dispositif public encore à l'état d'ébauche. A ce titre, elle peut permettre à tous les partenaires potentiels d'identifier des démarches pertinentes, mais également des écueils à éviter, pour stabiliser cette construction institutionnelle nouvelle que représente "**l'apprentissage coopératif**"² dans le paysage français de la relation formation-emploi. En outre, elle peut offrir aux conseils régionaux, qui se voient confier des responsabilités accrues en matière de formation et d'insertion professionnelle des jeunes, des points de repère sur l'élaboration et le pilotage de dispositifs novateurs dans ce domaine.

■ Une politique régionale novatrice en faveur de l'alternance

Pour évaluer la portée de l'expérience conduite dans la région Rhône-Alpes, il convient en préalable d'en détailler la genèse, qui remonte à l'année 1988. L'élaboration et l'adoption, par les élus régionaux, d'un schéma prévisionnel de l'apprentissage (en complément d'un schéma prévisionnel des formations établi en juillet 1985) va être l'occasion pour eux d'affirmer leur volonté de peser sur l'évolution du système de formation professionnelle initiale en rapprochant l'école de l'entreprise, à travers une priorité accordée au développement des formations en alternance (cf. annexe 1).

Pour rendre possible un accroissement sensible des effectifs de jeunes formés par la voie de l'alternance, la Région propose notamment la création de structures nouvelles, les unités de formation par alternance (UFA). Il s'agit de sections d'apprentissage implantées dans des lycées, gérées par un CFA professionnel ou interprofessionnel agréé par le Conseil régional, et fonctionnant sous l'autorité pédagogique du chef d'établissement, dans le cadre d'une convention avec le CFA gestionnaire.

Le dispositif des UFA est conçu comme l'archétype de la politique régionale dans la mesure où il contient virtuellement en son sein des réponses aux principaux axes de la stratégie régionale : mettre en oeuvre un nombre important de formations de niveau IV et III au sein des établissements scolaires, en particulier des baccalauréats professionnels et des brevets de techniciens supérieurs, ce que les CFA traditionnels n'étaient pas en mesure de faire pour toutes les spécialités et en couvrant les besoins sur l'ensemble du territoire régional ; assurer la continuité d'un cursus de formation générale et de formation technologique ; enfin favoriser la construction de nouveaux rapports entre les entreprises et le système éducatif, avec l'intervention des organisations professionnelles.

2 Cette expression a été utilisée par un vice-président du Conseil régional Rhône-Alpes, dans un rapport sur l'apprentissage en Rhône-Alpes en juin 1993, pour établir une distinction avec "l'apprentissage autonome" s'appuyant sur les CFA traditionnels. La coopération se réalise ici entre les deux partenaires que sont d'une part les organisations professionnelles et les entreprises, et d'autre part les rectorats et les établissements de l'Education nationale.

■ Une étude inscrite dans un processus d'évaluation original

Cinq ans après l'engagement dans ce processus, les élus régionaux s'interrogent sur les raisons d'un échec relatif vis-à-vis de leurs objectifs en matière d'extension de l'apprentissage, au moins sur un strict plan quantitatif. Ce contexte apparaît favorable pour engager une démarche d'évaluation de cette politique, dans le cadre des procédures originales mises en place dans cette région. Le conseil régional a choisi en effet de se positionner comme instance d'évaluation de sa propre politique, tout en réunissant les garanties d'une démarche alliant l'indépendance, la compétence et la rigueur au niveau de la conduite de l'évaluation, et la transparence pour ce qui concerne l'énoncé public des méthodes, des critères et des résultats.

Ainsi, c'est à un Comité régional de l'évaluation, instance indépendante mise en place par le Conseil régional et composée de personnalités qualifiées, qu'a été confié le soin de construire le cahier des charges de l'évaluation. L'exécutif du Conseil régional s'est inspiré de ce document pour procéder à l'appel d'offres puis au choix du Céreq comme organisme prestataire. L'exécutif régional a également désigné les membres d'un groupe *ad hoc*, chargé d'assurer le suivi de l'étude en devenant l'interlocuteur permanent de l'équipe du Céreq. La composition de ce groupe est intéressante, dans la mesure où elle reflète la diversité des protagonistes concernés directement ou indirectement par la gestion des formations en alternance : Si l'on retrouve bien évidemment quatre élus du Conseil régional (auquel on peut ajouter le directeur de la formation professionnelle de la Région), on note également la présence de trois représentants de l'Education nationale (en particulier deux inspecteurs de l'apprentissage) ; trois représentants des structures professionnelles ou interprofessionnelles font aussi partie de ce groupe, de même qu'un syndicaliste (membre du Conseil économique et social régional). Siègent enfin un représentant des directeurs de CFA et un enseignant de lycée.

Une dimension primordiale de la démarche d'évaluation a reposé sur l'organisation d'échanges réguliers entre l'équipe du Céreq et les membres de ce groupe *ad hoc*. Ils ont permis au Céreq de baliser et d'orienter la collecte d'informations, puis de préciser et de hiérarchiser les premiers éléments d'analyse, en fonction des réactions des différents membres de ce groupe. De leur côté, les membres du groupe *ad hoc* ont pu s'approprier les réflexions produites au fur et à mesure des investigations, et non pas simplement à leur issue comme c'est souvent le cas dans ce type de travail.

■ Les quatre étapes de l'étude

Tout en bénéficiant de conditions exceptionnelles pour entamer son étude - une procédure claire, des interlocuteurs ouverts, un groupe *ad hoc* représentatif des principaux acteurs impliqués dans la politique régionale de promotion de l'alternance -, l'équipe du Céreq s'est heurtée très rapidement au constat de la faiblesse du système d'information relatif au dispositif des UFA. Ce point a largement conditionné les différentes étapes de son cheminement, que l'on a regroupé autour de quatre "temps forts".

• **Premier temps : l'identification du contexte régional**

L'étude a débuté par une série d'entretiens avec les principaux acteurs régionaux : le Conseil régional, les deux rectorats, l'Union patronale régionale et quelques syndicats professionnels. Il s'agissait d'identifier les différentes représentations des acteurs régionaux sur la coopération entre professions et système éducatif, d'apprécier les fondements du projet régional de promotion des UFA et de rechercher les éléments de convergence d'intérêts constitutifs de l'accord fondateur de la politique engagée. Ces premiers échanges ont permis de constater l'absence d'une référence stabilisée en matière de description et de montage des UFA. Cela a conduit l'équipe du Céreq à élaborer un "portrait-type de l'UFA" (cf. encadré 1).

• **Deuxième temps : la constitution d'une base de données**

Devant le constat de l'inexistence d'un dispositif unifié de recueil de données sur les UFA (flux et stocks de jeunes par spécialité, taux d'abandon, résultats aux examens, devenir des jeunes à l'issue de leur formation...), un temps de travail important a été consacré à la constitution d'une base de données sur les formations mises en place entre 1988 et 1993. Il a reposé sur la conception et la gestion d'un questionnaire adressé à l'ensemble des CFA gestionnaires des UFA et aux établissements d'appui. Dans le même temps, compte tenu de l'existence de deux académies et de l'absence d'une consolidation systématique au niveau régional des données relatives au système de formation professionnelle, un travail de recueil, d'élaboration et de traitement de ce type de données a été réalisé pour la période 1987-93. Ces démarches conjointes ont débouché sur l'établissement d'une comparaison entre les évolutions régionales et les tendances nationales. Elles ont permis également de situer la place du dispositif des UFA dans les filières de formation en alternance au niveau de la région Rhône Alpes (cf. annexe 3)

• **Troisième temps : le repérage des formes d'engagement des acteurs locaux**

Dans une troisième étape, des entretiens ont été réalisés avec les responsables de tous les organismes gestionnaires des UFA et avec les chefs d'établissement et/ou coordonnateurs pédagogiques. 31 UFA ont ainsi été analysées, soit plus de la moitié des UFA créées depuis 1988. Il s'agissait ici de reconstituer la genèse des actions de formation en identifiant qui en avait eu l'initiative et quelles formes de coopération avaient été développées. L'analyse de ces matériaux a fait ressortir que les UFA, loin d'un modèle homogène, présentaient une pluralité de montages. Ceux-ci témoignaient de la diversité des formes d'engagement des acteurs et de l'existence de logiques d'adhésion différenciées au projet de coopération entre les professions et les établissements de l'Education nationale.

En vue de confirmer ces premiers résultats, quatre études monographiques d'UFA ont été réalisées. Le choix des quatre UFA s'est fait en fonction de leur appartenance à tel ou tel type mis en évidence au cours de la phase précédente. Chaque investigation a donné lieu à des entretiens approfondis avec l'ensemble des protagonistes : chefs d'établissements et formateurs, jeunes, chefs d'entreprises ou responsables de ressources humaines, maîtres d'apprentissage et gestionnaires de l'UFA. Ces travaux ont permis de révéler la diversité et la

complexité des logiques d'adhésion des acteurs "de terrain" à ce dispositif. Ils ont également permis d'approfondir les questions relatives à la pédagogie de l'alternance et au rapport à l'emploi.

• **Quatrième temps : la production et la restitution des résultats**

La dernière étape de l'étude a reposé classiquement sur l'analyse et la mise en cohérence des données recueillies. Elle a débouché sur la rédaction de trois types de produits : l'étude proprement dite, un rapport pour l'évaluation (présentant notamment des résultats détaillés des investigations de terrains), et une courte note de synthèse dégageant les principaux acquis et les enjeux de l'expérience régionale.

Ce temps de synthèse a été enrichi par plusieurs voies. D'une part, a été menée une série de nouveaux entretiens avec des acteurs régionaux à qui furent renvoyées des questions issues des observations faites dans les phases précédentes. D'autre part, les principaux résultats de l'étude ont été présentés et discutés au sein du groupe *ad hoc*, puis devant plusieurs instances apportant chacune leur contribution propre à la démarche d'évaluation. L'exposé réalisé devant le comité régional d'évaluation et le débat qui s'en est suivi ont débouché sur la rédaction par le comité d'un avis sur l'étude du Céreq, transmis au Conseil régional (cf. annexe 2). Devant la commission compétente du Conseil économique et social régional qui a préparé la réunion de son assemblée plénière, les échanges se sont soldés par le vote d'un avis également transmis au Conseil régional (cf. annexe 2). Enfin, la restitution auprès du Conseil régional s'est faite en deux temps. Le Céreq a été auditionné à deux reprises par la commission formation professionnelle des élus régionaux, ce qui a permis aux représentants des divers groupes politiques de s'approprier des résultats de l'étude. Cette rencontre a préparé la discussion en assemblée plénière du Conseil régional, au cours de laquelle les élus régionaux ont débattu sur la base de la note de synthèse commentée par le Céreq et des avis présentés par les présidents du comité régional de l'évaluation et du comité économique et social régional. A la lumière du débat, la commission exécutive du Conseil régional a été invitée à prendre les décisions d'ordre politique, administratif et budgétaire relatives à la politique évaluée.

■ **Des questions-clés pour l'élaboration d'une alternance "à la française"**

En accord avec le Conseil régional, le Céreq a choisi de présenter dans le présent document les principaux éléments de l'étude pour l'évaluation remise au commanditaire. Bien qu'ils s'appuient sur des données spécifiques à la région Rhône-Alpes, ces résultats présentent néanmoins un intérêt certain pour tous les acteurs amenés à concevoir, à gérer et à évaluer des dispositifs régionaux ou locaux de formation en alternance. Chacune des parties de cette étude renvoie ainsi à des questions de fond sur les conditions de construction d'une voie "française" de l'alternance.

La **première partie** est relative à l'impact du dispositif des UFA et aux formes de son développement. La présentation détaillée de l'écart existant entre les objectifs visés au départ et les résultats obtenus au plan quantitatif et qualitatif cinq ans plus tard conduisent à

mettre en évidence les difficultés inhérentes au lancement et au "décollage" d'une politique volontariste, nécessitant l'engagement d'acteurs très diversifiés. Elle permet aussi de s'interroger sur les marges de manoeuvre existant au niveau régional, dès lors que les évolutions des flux de jeunes en formation semblent largement "conditionnées" par des tendances nationales (comme l'impact provoqué par l'annonce de l'objectif des "80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat" par exemple).

La **deuxième partie** fournit des éléments d'explication sur les écarts constatés entre l'ambition de la politique régionale et les réalisations effectives. Elle montre en particulier que le dispositif des UFA s'inscrivait, dans l'esprit de ses concepteurs, dans une perspective de reconstruction globale du système de formation professionnelle initiale. Or, les modes de pilotage mis en oeuvre par le Conseil régional pour conduire et réguler son développement ont été beaucoup trop faibles, eu égard au caractère profondément novateur de cette politique. La convergence des logiques d'action des différentes parties prenantes a été *de facto* trop limitée pour espérer un développement quantitatif à la hauteur des ambitions initiales. Ce constat pose plus largement le problème des conditions institutionnelles de maîtrise des politiques innovatrices.

La **troisième partie** traite précisément des conditions de passage d'une logique d'expérimentation à une logique d'innovation. Elle fournit un certain nombre de préconisations qui dépassent largement le champ du seul dispositif des UFA et renvoient d'emblée au cadre plus large de la structuration d'une politique régionale en matière de formation et d'éducation. L'accent est mis en particulier sur la nécessité d'élaborer, à partir d'échanges et de confrontation entre les acteurs locaux, des références communes (dans le domaine du financement, de la pédagogie, du rapport à l'emploi, etc.) qui soient reconnues et progressivement validées au sein de l'espace régional dans son ensemble.

En **conclusion**, l'expérience des UFA constitue un révélateur des marges de jeu du pouvoir régional dans le domaine de la formation professionnelle. Ce pouvoir apparaît en fin de compte comme l'exercice d'une capacité à influencer sur les choix des autres protagonistes dans le champ de la relation formation-emploi. L'étude du Céreq montre que l'intensité de ce pouvoir d'influence dépend pour une large part des moyens que se donne une région pour instaurer entre l'ensemble des acteurs un espace de discussion, de capitalisation et de proposition qui leur permette de définir des orientations communes et de piloter conjointement des innovations.

PREMIÈRE PARTIE

**LE DISPOSITIF DES UNITÉS
DE FORMATION PAR ALTERNANCE
(UFA) DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF
EN RHÔNE-ALPES :
FAIBLE IMPACT
QUANTITATIF ET DIVERSITÉ
DES RÉALISATIONS**

LE SCHÉMA prévisionnel de 1988, concernant l'apprentissage et les autres formes d'alternance, précise les objectifs à atteindre pour 1993¹.

L'objectif central est le développement des formations alternées de niveau IV, notamment dans le secteur industriel : un flux de 5 000 jeunes est escompté, dont 3 000 en contrat d'apprentissage et 2 000 en contrat de qualification. Sur les 3 000 jeunes entrant en apprentissage, il est précisé que 1 000 prépareraient un brevet professionnel dans les CFA., tandis que 2 000 viseraient la préparation d'un baccalauréat professionnel, *"plus spécialement dans les lycées d'enseignement technique et professionnel"*, par le dispositif des UFA.

En outre, à l'objectif central défini pour le niveau IV sont ajoutés deux objectifs complémentaires : pour le niveau V, maintenir les flux d'apprentis autour de 9 à 10 000 jeunes par an, mais en visant un taux de réussite moyen au CAP de l'ordre de 75 %, et pour les niveaux III et II atteindre un flux de 2 à 3 000 jeunes formés par alternance, en s'appuyant principalement sur le dispositif des contrats de qualification.

Nous présenterons rapidement les résultats atteints au regard des objectifs visés, puis nous analyserons le mode de développement de l'apprentissage coopératif et la place qu'il occupe dans la promotion de l'alternance : enfin, nous examinerons, au-delà des chiffres, les types de réalisation auxquels a donné lieu l'action régionale de promotion de l'apprentissage coopératif.

1 cf. annexe 1, page 59.

1. LES RÉSULTATS AU REGARD DES OBJECTIFS VISÉS

Le tableau ci-dessous présente les données relatives aux flux d'entrée en apprentissage concernant les niveaux V (certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles), IV (baccalauréat professionnel et brevet professionnel), III et II (brevet de technicien supérieur, diplôme universitaire de technologie et diplôme d'ingénieur). Les données concernant les années 1992/93 et 1993/94 sont confrontées aux objectifs quantitatifs établis dans le schéma prévisionnel des formations de juin 1988.

Tableau 1
Évolution des flux d'entrée en apprentissage selon le niveau de formation, en Rhône Alpes, et comparaison avec les objectifs fixés par la politique régionale

	1988-89		1992-93		1993-94		Objectifs 1993 (*)	Taux de réalisation en %	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%		92/93	93/94
Niveau V (CAP-BEP)	8941	93,3	6246	80,4	6654	78,6	9000	70	74
Niveau IV	615	6,4	1175	15,1	1419	16,7	3000	39	47
Dont BP	nd	nd	731	9,4	823	9,7	1000	73	82
Dont Bac Pro (**)	nd	nd	444	5,7	596	7,0	2000	22	30
Niveau III et II (BTS, DUT, Ing)	30	0,3	350	4,5	393	4,7	S.o.(***)	S.o.	S.o.
TOTAL	9586	100,0	7771	100,0	8466	100,0	12000	65	71

Source : Services statistiques rectoraux des académies de Grenoble et de Lyon

(*) Cf. "Complément au schéma prévisionnel des formations", Région Rhône-Alpes, 23-24/06/1988, page 21

(**) Sur les apprentis entrant en bac pro, 116 sur les 444 sont en UFA pour 1992/93 et 120 sur les 596 pour 1993/94

(***) Sans objet pour l'apprentissage

Des résultats ainsi rassemblés, on peut dégager les enseignements suivants :

- L'objectif de maintien des flux d'apprentissage au niveau V n'est pas atteint ; malgré une légère reprise en 1993/94, on constate une baisse sensible du nombre de jeunes apprentis à ce niveau de formation (la baisse des effectifs est constatée dans des proportions identiques en France)². Concernant le taux de réussite aux examens du CAP en formation initiale en apprentissage, l'objectif de 75 % n'est pas atteint puisque pour l'académie de Grenoble, on est à 58 % en 1992 avec une progression régulière depuis 1988 et pour l'académie de Lyon, on atteint 51 % de réussite en 1992.

2 cf. annexe 3.1 pages 73 et 74.

- Concernant les niveaux IV, l'objectif en terme de flux d'apprentis préparant le baccalauréat professionnel par la voie de l'apprentissage n'est atteint qu'à hauteur de 22 % en 1992/93 et 30 % en 1993/94.
- Quant aux brevets professionnels, ils ont connu une croissance relative plus forte, et l'objectif visé est atteint à 73 % en 1992/93 et à 82 % en 1993/94.
- Enfin aux niveaux III et II, l'objectif d'un flux de 2 à 3 000 jeunes par la voie des contrats de qualification est en fait partiellement réalisé par la voie de l'apprentissage avec près de 400 nouveaux contrats en 1993/94.

Afin de compléter ce bilan quantitatif, il convient de mentionner les résultats concernant les contrats de qualification. Ceux-ci connaissent une progression très forte puisqu'on passe en région Rhône-Alpes de 4 000 contrats signés en 1987 à 11 000 en 1992, le flux des contrats de qualification en Rhône-Alpes devenant supérieur à celui des contrats d'apprentissage (alors qu'il reste inférieur pour la France entière)³.

En s'appuyant sur les résultats d'une étude de l'O.R.E.F.R.A (Observatoire régional emploi formation Rhône-Alpes), on dégage pour l'année 1991 le nombre de contrats de qualifications signés, avec mention explicite du diplôme préparé⁴.

Tableau 2
Contrats de qualification signés en 1991 avec mention des diplômes préparés
comparaison avec les objectifs fixés par la politique régionale

	Contrats signés	Objectif 1993 (*)
Niveau IV (Bac pro, BT, BP)	2 600	2 000
Niveau III et II (BTS)	1 900	2 - 3 000

Source : OREFRA

(*) cf. "complément au schéma prévisionnel des formations" juin 1988, pp.21 et 24.

En conclusion, on peut donc considérer que les objectifs quantitatifs du schéma de 1988 visant principalement le développement des formations professionnelles qualifiantes de niveau IV sont dépassés pour ce qui concerne les contrats de qualification, alors que le développement de l'apprentissage reste bien en deçà des objectifs visés. Pour les niveaux supérieurs au baccalauréat, l'objectif quantitatif est atteint, avec une part non négligeable du développement de l'apprentissage dont le dispositif des U.F.A est le principal support.

3 cf. annexe 3.2 pages 75 et 76.

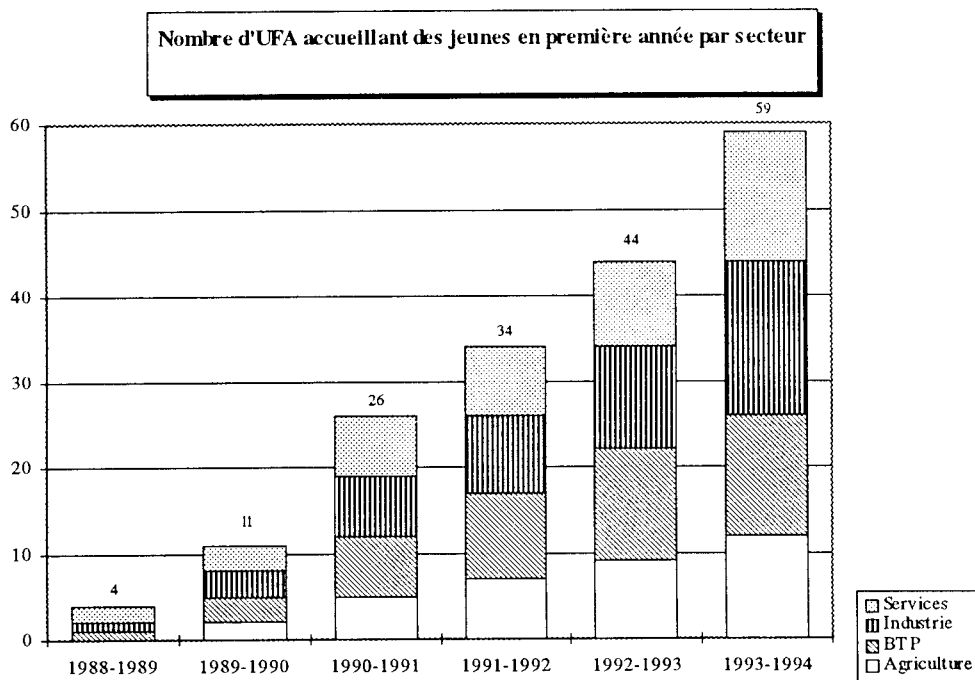
4 Il s'agit d'une déclaration inscrite lors de la signature du contrat, sans que puisse être vérifié si la formation a été effectivement suivie ; ces chiffres sont donc à considérer avec prudence.

2. LE MODE DE DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Appuyé sur le dispositif des UFA, l'apprentissage coopératif apparaît, dans le schéma, comme le support d'un développement quantitatif visant particulièrement les baccalauréats professionnels et les brevets de techniciens supérieurs.

La reconstitution du mode de développement des UFA, réalisée par enquête auprès des CFA et des établissements d'appui, nous permet de mettre en évidence les résultats suivants (cf. graphiques suivants)

Graphiques 1 et 2
Évolution des UFA et des flux d'entrée 1988-1993

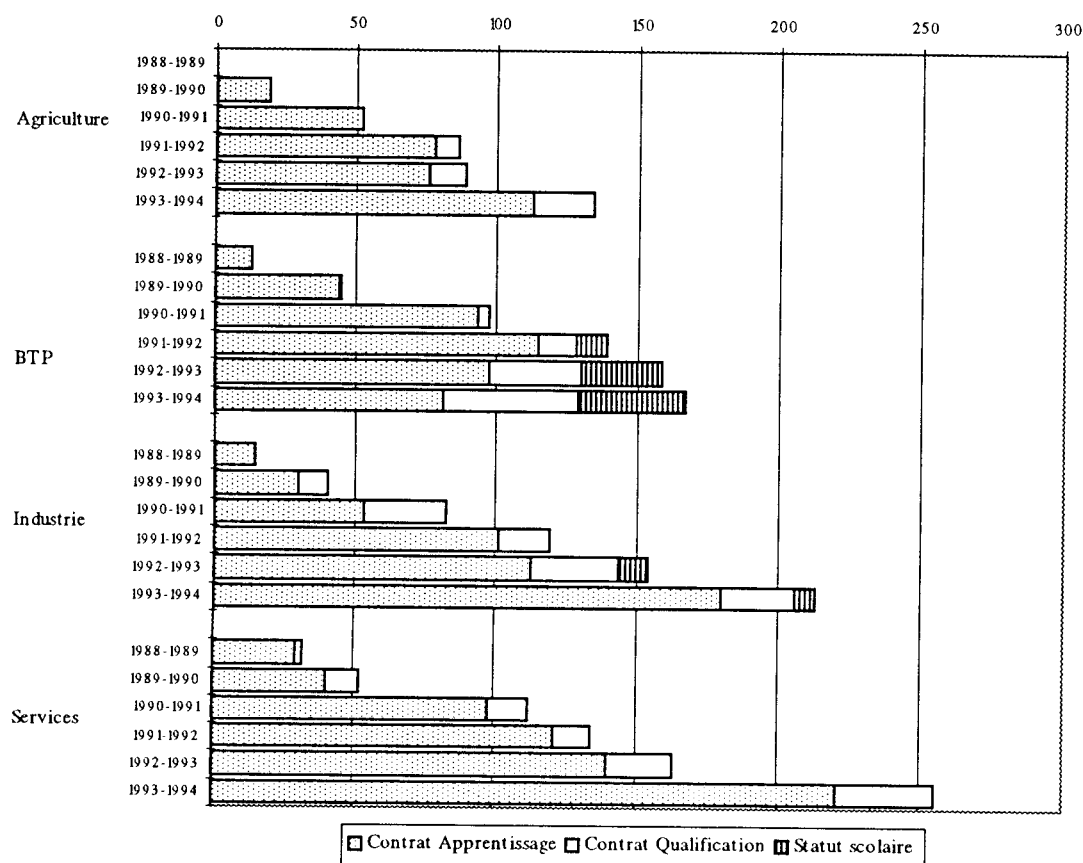


(source : enquête Céreq)

En 1991/92, deux UFA ont été suspendues

En 1993/94, trois UFA ont été suspendues

Evolution des flux d'entrée par statut et par secteur



(source : enquête Céreq)

En 1992/93 : 46 UFA avaient été mises en place dont 2 étaient suspendues en 1991. Sur les 46, 19 préparent à des BTS, 23 à des baccalauréats professionnels ou B.T.A, 2 à des diplômes d'ingénieurs, enfin 2 UFA, préparant à des CAP, ont été interrompues.

- **565 jeunes entrent en première année de formation**, (ils sont 1030 au total), dont la moitié pour préparer un diplôme de niveau III, alors que seulement 41 % (231 jeunes) préparent un bac pro (192) ou un B.T.A. (39). Ainsi, alors que l'objectif central était le niveau IV, le dispositif fonctionne majoritairement pour le niveau III.

- Sur l'ensemble des jeunes entrant en première année d'UFA, 29 % préparent un diplôme dans les spécialités du tertiaire (commerce et services), 28 % dans celles du B.T.P, 27 % se rattachant aux spécialités industrielles et 16 % à celles de l'agriculture et de l'environnement.

En 1993/94, 18 nouvelles UFA sont mises en place ; Cette forte croissance est due principalement aux initiatives des 2 groupes : BSN et ACCOR. Au total, compte-tenu de trois

nouvelles suspensions d'UFA à l'issue du cycle 1992/93, **59 UFA fonctionnent au 30 janvier 1994** : le flux des jeunes entrants est de 769, les effectifs totaux étant de 1 326 jeunes.

Sur la période de 5 ans (1988/89 - 1992/93) la progression a été lente, marquée par une pointe en 1990-91 : le nombre de créations annuelles a été chronologiquement le suivant : 4, 7, 15, 10 et 10.

De ces quelques chiffres, on peut dégager deux premières conclusions :

■ **Le faible impact de l'apprentissage coopératif sur l'évolution du système de formation professionnelle.**

Alors que la cible visée en 1988 par le schéma régional était principalement le développement des baccalauréats professionnels par la voie de l'apprentissage en formation initiale pour atteindre près de 30 % des effectifs en 1993, en fait 7,8 % seulement des jeunes préparent le baccalauréat professionnel par cette voie et 92,2 % par la voie scolaire⁵. Parmi les jeunes apprentis entrant en 1^{ère} année de baccalauréat professionnel en 1992/93, un quart se trouve dans le dispositif des UFA. **Au total, l'apprentissage coopératif ne représente que 2% de l'ensemble des jeunes préparant un baccalauréat professionnel en Rhône-Alpes**⁶.

Il importe de rapprocher ce résultat de l'évolution générale, entre 1981 et 1992, du système éducatif en France et en Rhône-Alpes ; celle-ci est marquée par une forte croissance des effectifs de l'enseignement du second degré, et une diminution des effectifs de l'enseignement scolaire professionnel de second degré, en valeur relative et en valeur absolue⁷.

Sur la même période, les effectifs de l'enseignement supérieur connaissent une croissance encore plus forte, et l'augmentation du nombre de jeunes dans l'enseignement professionnel au niveau supérieur compense la diminution constatée dans le second cycle professionnel.

En Rhône-Alpes, en dix ans, on décompte 14147 élèves de plus en sections de techniciens supérieurs contre 11654 élèves de moins dans l'enseignement professionnel du second degré, ce dernier ne représentant plus que 28 % des effectifs du second cycle en 1991/92 au lieu de 38 % en 1981/82.

La tendance du dispositif des UFA à se développer pour des formations de niveau supérieur au baccalauréat contribue à ce mouvement de glissement vers le haut des niveaux de formation professionnelle.

5 cf. annexe 3.3 page 77

6 Ce pourcentage passe à 3 % si l'on inclue les jeunes entrant en UFA pour préparer un baccalauréat professionnel, sous statut de contrat de qualification.

7 cf. annexe 3.4 page 78

■ Des déplacements par rapport aux objectifs initiaux inscrits dans le schéma régional

Outre le fait d'un déplacement vers des formations de niveau III et II, alors que l'objectif central était la promotion de formations alternées de niveau IV, on constate que la croissance de l'alternance de niveau IV est portée par le développement des brevets professionnels réalisés dans les CFA traditionnels alors que l'apprentissage coopératif dans les lycées progresse très lentement. On sait par ailleurs que les brevets professionnels concernent majoritairement les domaines des soins personnels (coiffure...) et de la santé, ainsi que le secteur artisanal, et très faiblement le secteur de l'industrie.

Par ailleurs, la priorité industrielle et commerciale du développement des formations alternées n'est pas assurée par le dispositif des UFA en coopération avec l'Education nationale. Celui-ci s'est développé de façon très inégale selon les branches professionnelles, les secteurs du BTP et de l'agriculture représentant une part relative importante dans le dispositif, bien au-delà de leur poids dans l'emploi régional⁸.

Le faible développement quantitatif de l'apprentissage coopératif ne traduit-il pas un déplacement d'une autre nature, résultant d'une volonté implicite de la plupart des acteurs régionaux de s'en tenir à un stade d'expérimentation, compte-tenu de l'ampleur des enjeux et des intérêts contradictoires qu'il soulève au sein des institutions concernées et dans les rapports qu'elles entretiennent pour le fonctionnement du système de formation professionnelle au niveau régional ?

3. GÉNÈSE DES UFA ET DIVERSITÉ DES RÉALISATIONS

Au-delà de la reconstitution des chiffres concernant le développement de l'apprentissage coopératif, nous avons cherché à identifier comment à partir d'un modèle de coopération Éducation-Entreprise placé sous la maîtrise des professions se sont développées des initiatives diverses donnant lieu à des montages d'UFA de types sensiblement différents.

■ Le modèle type de l'UFA

En l'absence d'un texte de référence labellisant de façon précise le fonctionnement du dispositif, **un modèle type de l'UFA** a été reconstitué à partir des entretiens avec les "grands acteurs" régionaux : Conseil régional, Union patronale régionale et rectorats ; il a également été présenté au groupe régional de pilotage, où la discussion a permis d'en préciser les contours (cf. encadré 1).

8 Il est intéressant également de situer le résultat en regard du tableau de répartition des apprentis de niveau IV et III par diplômes préparés et par groupes de formation. (cf. annexe 3.5 pages 79 à 81).

- Encadré 1 -

LE PORTRAIT TYPE DE L'UFA

- L'UFA est créée à l'initiative de la profession qui contribue à l'évaluation des besoins des entreprises. Elle prépare à une qualification professionnelle, certifiée par un diplôme national.
- L'organisation professionnelle confie, par convention, à un établissement public ou privé d'enseignement technique ou professionnel la mise en oeuvre de la formation par alternance. La maîtrise d'ouvrage (choix du diplôme, nombre de jeunes à former, mode de financement) relève de la profession.
- Les professions par l'intermédiaire d'un CFA "sans mur", demandent l'agrément au Conseil régional ; une convention, fixant notamment le nombre d'apprentis et le forfait de subvention annuelle par apprenti est passée entre le Conseil régional et le CFA, ce dernier étant responsable de la gestion financière de l'UFA.
- Une convention passée entre l'organisme gestionnaire et l'établissement d'enseignement prévoit la mise en place d'un conseil de gestion composé à parité de représentants de la profession et de ceux de l'établissement d'enseignement ; le conseil est chargé d'assurer le suivi du fonctionnement de l'UFA aux plans administratifs, pédagogiques et budgétaires.
- La présélection des jeunes est assurée sous la responsabilité de la profession avec l'appui de l'établissement.
- Les contenus de formation et l'organisation de l'alternance sont définis, sous la responsabilité du chef d'établissement, en étroite relation avec les maîtres d'apprentissage ou tuteurs en entreprises, tout en tenant compte du référentiel de diplôme.

Rappelons ici que le dispositif des UFA dans cette conception standard renvoie à quatre enjeux principaux formulés par les promoteurs régionaux :

- Une meilleure régulation des flux de jeunes en formation, eu égard aux besoins des entreprises.
- Une adaptation des contenus de formation aux besoins évolutifs des qualifications dans les entreprises ainsi qu'un mode d'acquisition des compétences en situation de travail permettant aux jeunes d'acquérir une plus grande autonomie professionnelle.
- Une économie de moyens par l'utilisation des ressources existantes dans les établissements de l'Education nationale, en locaux, équipements et enseignants.
- Un changement dans les points de vue et les comportements des enseignants et des entreprises à l'égard de la formation et de l'orientation professionnelle des jeunes.

■ Dans la réalité : une variété de configurations

L'analyse des conditions de création et de fonctionnement des UFA mises en place entre 1988 et 1993 a fait apparaître la nature diverse des configurations d'acteurs qui ont été à l'origine des montages des opérations de formation. Le repérage de cette diversité a conduit

plus largement à opérer une distinction entre **quatre types d'UFA**. Cette typologie vise à rendre compte de la coexistence de formes de coopération très différentes au sein du dispositif des UFA.

- *Des UFA d'organisations professionnelles de branche*

Elles représentent près de la moitié des réalisations. Ce sont elles qui se rapprochent le plus du modèle type. L'initiative de l'action de formation vient du syndicat professionnel ou de la structure qui le représente (l'IFBTP, l'AFPM, INTERFORA, etc...) ⁹. Le plus souvent, les modalités de la coopération sont établies sur la base d'une répartition claire des tâches entre le CFA et l'établissement d'appui, les services du rectorat ayant fréquemment joué un rôle d'interface facilitateur du montage ¹⁰.

- *Des UFA d'entreprises ou de groupes de dimension nationale*

Pour certaines UFA, l'initiative vient d'une grande entreprise relayée par ses établissements régionaux. RENAULT avec la mise en place d'un bac pro au LEP de Givors, le Crédit Agricole Mutuel avec la mise en place d'un DUT "technique de commercialisation" en coopération avec les IUT de Grenoble et de Valence en sont des illustrations ¹¹.

Ici, l'UFA s'inscrit dans le cadre d'une politique générale de gestion des ressources humaines, décidée par la direction nationale d'une entreprise, s'appliquant dans plusieurs régions et bénéficiant en région Rhône-Alpes d'un effet d'aubaine avec l'existence du dispositif des UFA. Ce type d'UFA tend à se développer à partir de 1993/94 avec les actions nouvelles mises en place à l'initiative des groupes BSN et ACCOR.

- *Des UFA des établissements d'enseignement*

Pour près d'un tiers des UFA, l'initiative vient principalement de l'organisme de formation. Nous sommes ici dans une logique où prime la dynamique de l'offre de formation de la part d'établissements qui interviennent depuis plusieurs années sur le marché de la formation continue (notamment pour les jeunes en contrat de qualification).

Le plus souvent, les UFA correspondantes préparent à des qualifications transversales, dans des secteurs d'activité du tertiaire caractérisés par un faible niveau d'organisation des professions et par des PME dont aucune n'a la capacité de jouer un rôle pilote dans la formation. C'est l'offre de formation qui, ici, fédère les besoins des entreprises, mais le plus

9 IFBTP = Institut de formation du bâtiment et des travaux publics, Rhône-Alpes, AFPM = Association pour la formation et la promotion dans la métallurgie, INTERFORA = CFA de la chimie.

10 Cf. les monographies réalisées sur l'UFA Baccalauréat professionnel "aménagement et finition" du L.P. Alfred de Musset à Villeurbanne, et l'UFA Baccalauréat professionnel "industrie chimique et de procédé" du lycée Argouges à Grenoble (à paraître dans Collection Document, Céreq).

11 à paraître..ibid.

souvent dans une visée de court terme et dans une situation de forte dépendance par rapport à la conjoncture économique.

Dans ce troisième type d'UFA, on rencontre deux situations : dans la première, les relations de coopération s'engagent directement entre l'organisme de formation et les entreprises, les organisations professionnelles étant peu présentes et le rôle du CFA gestionnaire étant lui-même peu défini, hors de sa tâche de gestion administrative et financière de la convention passée avec le Conseil régional. Dans la seconde, bien que l'initiative provienne de l'offre de formation, le rôle du CFA gestionnaire s'affirme progressivement comme médiateur entre les entreprises et l'établissement d'appui¹².

- *Des UFA d'initiatives professionnelles localisées*

Sans être exclusif de l'appartenance à l'un des trois types précédents, on peut souligner le cas où l'UFA est la résultante, au niveau d'un bassin d'emploi, de forces convergentes provenant d'un petit nombre d'entreprises et d'un lycée professionnel qui entretiennent des rapports de collaboration depuis quelques années, et qui élaborent en commun un projet de formation ciblé sur une qualification définie par les entreprises. Le plus souvent, l'un des chefs d'entreprises concernés par le projet est en même temps un responsable local de l'organisation professionnelle et assure le rôle d'interface avec l'organisme gestionnaire du dispositif de l'UFA¹³. On peut constater également dans ce type d'UFA la place de personnalités locales, en particulier d'élus, jouant un rôle non négligeable pour faire aboutir le projet.

Outre le constat des faibles résultats quantitatifs de l'action régionale de promotion de l'alternance, on peut dégager trois observations relatives à la tentative de promotion régionale de l'apprentissage coopératif :

Tout d'abord, elle s'est traduite dans les faits par **une diversité de réalisations qui reflète l'inégal engagement des principaux acteurs concernés** - branches professionnelles et rectorat - mais aussi l'intervention d'autres acteurs porteurs d'initiative : entreprises et établissements de formation.

Ensuite, elle renvoie à **une interrogation sur le mode de pilotage de l'action régionale** tant au niveau des conditions dans lesquelles ont été définis les objectifs que de celles qui ont guidé l'instruction des projets d'opération.

Enfin, **le constat peut être fait que l'implantation des sections d'apprentissage dans les lycées est possible** ; on observe en effet qu'avec l'engagement conjoint d'une organisation

12 Cette situation est illustrée dans la monographie de l'UFA BTS Force de vente au Lycée J.-M. Carriat, dont la gestion est assurée par le CFA enseignement supérieur de la CCI de l'Ain (à paraître dans Collection Document, Céreq)

13 cf. monographie de l'UFA du LP Alfred de Musset à Villeurbanne (à paraître... ibid).

professionnelle, des responsables académiques et d'un chef d'établissement avec son équipe pédagogique, l'apprentissage coopératif peut se développer ; les UFA dans le secteur du BTP en sont l'illustration avec des flux d'entrée qui passent de 45 jeunes en 1989/90 à 139 en 1991/92 et 159 en 1992/93.

DEUXIÈME PARTIE

**DE L'AMBITION INITIALE
A LA RÉALITÉ DES PRATIQUES :
LA DIFFICILE MAÎTRISE
DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF**

LA MISE en évidence d'un écart sensible, sur le double plan quantitatif et qualitatif, entre les objectifs de départ et les résultats effectifs, invite à centrer l'analyse sur les modalités de construction de la politique éducative régionale en matière de développement de l'apprentissage coopératif. Il importe d'abord d'explicitier le caractère volontariste et ambitieux du schéma prévisionnel de 1988, qui constitue le corpus de principes et d'objectifs quantifiés qui synthétisent le projet de politique régionale. Cette analyse contribuera dans un second temps à faire ressortir les deux principaux facteurs ayant conduit à limiter la diffusion de l'apprentissage coopératif. Cela permettra finalement de formuler une triple interrogation sur les modalités de conduite de ce dispositif.

**1. L'AMBITION DU PROJET : UN NOUVEAU MODÈLE DE FORMATION
PROFESSIONNELLE**

La conception du projet au sein du Conseil régional repose sur un diagnostic de l'état de la relation formation-emploi en France qui part d'un constat simple : le chômage des jeunes est sensiblement plus accusé en France qu'il ne l'est dans les grands pays voisins, l'Allemagne en particulier (celle-ci constitue la référence qui inspire fortement les solutions proposées). La situation nettement moins favorable de l'emploi des jeunes en France est rapprochée de l'insuffisance ou plus exactement de l'inadaptation des compétences professionnelles de la main-d'oeuvre. Pesant plus particulièrement dans le domaine industriel, celle-ci apparaît comme étant une cause fondamentale du déficit de compétitivité des entreprises françaises (nous sommes en 1987 à un moment où le solde des échanges de biens industriels est particulièrement défavorable à la France, en particulier vis-à-vis de la RFA). En outre le désajustement entre l'emploi et la formation est auto-entretenu par une "course au diplôme", laquelle apparaît comme une protection, certes de moins en moins efficace, mais réelle vis-à-vis du chômage. Il en résulte une survalorisation de la formation générale et une forte propension à privilégier la poursuite d'études.

La loi de 1987 sur l'apprentissage constitue une "opportunité" qui rend possible une autre politique. En effet, elle autorise la préparation, dans le cadre de l'apprentissage, de tous les diplômes de l'enseignement professionnel et technologique, y compris du supérieur. Elle offre ainsi la possibilité de revaloriser socialement une filière qui repose sur l'interaction entre savoir faire et savoirs généraux et technologiques pour construire une compétence professionnelle efficace. Potentiellement, elle ouvre la voie à une alternance qui ne se confinerait plus seulement à l'apprentissage artisanal perçu communément comme une filière de relégation, "impure" par rapport à la "noblesse" des formations scolaires, en particulier les formations générales.

C'est un apprentissage industriel valorisé par les pratiques de recrutement des grandes entreprises qui devient ainsi envisageable, alors que le niveau IV s'affirme dans la stratégie éducative comme le standard minimum.

L'objectif est d'engager en vraie grandeur une reconstruction d'ensemble du système de formation. Pour le directeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Conseil régional, il s'agit ni plus ni moins de "*repositionner l'Éducation nationale*", notamment en l'inscrivant dans une logique de coopération avec les branches professionnelles. Tenant compte du poids du diplôme dans la société française, le modèle attache une importance particulière à une certification nationale des formations en alternance.

L'ambition particulière du projet tient au caractère **systématique** de la construction, notamment dans l'esprit de son inspirateur, le directeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Conseil régional. **Il ne s'agit pas d'expérimenter aux marges du système mais de poser les fondements d'une nouvelle régulation d'ensemble de la relation formation emploi.** L'innovation ne prend sens que si elle est appelée à se diffuser largement, le Conseil régional se faisant l'acteur d'un changement de nature sociétale et non d'une simple expérimentation. On est donc loin d'une alternance qui se donnerait comme mission principale de favoriser l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté. Sans être nécessairement absente, cette préoccupation est seconde puisqu'il s'agit de poser de nouvelles fondations qui inscrivent l'alternance dans un parcours d'éducation et de formation destiné aux jeunes quel que soit leur niveau d'études.

2. LES CARACTÉRISTIQUES DE BASE DE LA POLITIQUE RÉGIONALE LIMITENT SES AMBITIONS QUANTITATIVES

L'accord fondateur de cette politique reposait sur une convergence ambiguë d'intérêts. L'ajustement s'est construit *de facto* sur une limitation de principe de la diffusion de l'apprentissage coopératif. Les modalités de pilotage ont sensiblement renforcé la marginalisation des UFA.

■ L'ambiguïté de l'accord entre les principaux acteurs régionaux

Le fait même de contracter avec l'Éducation nationale inscrivait d'emblée le projet du Conseil régional dans un ensemble de contraintes fortes. Il impliquait d'abord la nécessité de respecter les équilibres d'ensemble de la carte scolaire et donc de prendre en compte peu ou prou "l'inertie" du système. Il imposait ensuite l'application de durées de formations et de modes de validation standards, qui risquaient de déstructurer l'idée d'une gestion souple, logiquement de court terme, de "formations d'insertion". En outre, il mettait d'emblée en tension l'alternance sous contrat de travail avec l'alternance sous statut scolaire.

En effet, l'Éducation nationale était engagée au cours de cette période dans la construction des baccalauréats professionnels qui prévoyait la mise sur pied, de concert avec les professions, d'une alternance sous statut scolaire. Sans prétendre au monopole, celle-ci était appelée à prédominer sur l'alternance sous contrat de travail (contrats de qualification et d'apprentissage), ne serait-ce qu'en raison de la capacité limitée des entreprises à s'engager sous la forme de créations d'emplois. En outre, ainsi que le fait clairement apparaître une intervention de M. Bancel, recteur de Lyon, en novembre 1991 durant les premières assises patronales régionales de la formation, le rôle de l'Éducation nationale ne se limite pas dans le principe à la construction des connaissances générales et techniques de base mais concerne également les "savoir-faire" qui peuvent s'acquérir dans les ateliers pédagogiques des lycées professionnels.

Cette conception amenait à privilégier l'alternance sous contrat de travail dans des professions où le lycée professionnel ne saurait offrir un quelconque substitut au contact direct avec le terrain, comme dans les travaux publics par exemple.

Aux yeux du recteur Niveau (puis de son successeur M. Bancel) à la tête de l'académie de Lyon au moment de l'élaboration du schéma prévisionnel de 1988, un partenariat avec le Conseil régional était l'occasion d'impulser une double dynamique de changement et de valorisation des ressources internes, tout en drainant des moyens complémentaires.

De son côté, l'Union patronale Rhône-Alpes (UPRA) était *a priori* destinée à s'inscrire de plain-pied dans les schémas originels de la Direction de la formation professionnelle. Mais dans les faits, surtout s'il prétendait être systématique, le modèle de l'apprentissage coopératif soulevait une double difficulté :

- Il présupposait de la part des employeurs une forte capacité à animer la construction et la régulation de l'alternance et il appelait donc la constitution d'institutions intermédiaires suffisamment actives pour discuter avec l'Éducation nationale et ses corps d'inspection aux compétences reconnues.
- Il risquait d'introduire une concurrence sinon une déstabilisation des dispositifs d'apprentissage et d'alternance développés par certaines branches professionnelles, comme la métallurgie par exemple.

De facto le compromis s'est fait sur le caractère très progressif de la mise en oeuvre d'un dispositif, fondé en outre sur un principe contractuel, permettant *a priori* à chacun d'ajuster ses choix et sa gestion sans remise en cause brutale.

Par delà les affichages de leurs institutions, les intérêts des différents acteurs ont ainsi poussé vers un développement limité et progressif des UFA :

- Au sein même du **Conseil régional**, l'absence d'unité de gestion et d'impulsion, qui concerne tant l'administration (dissociation entre la Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage en charge de cette politique de développement de l'alternance, et la Direction des Lycées qui dispose de moyens financiers et de possibilités d'influence nettement plus importants) que les commissions d'élus, inscrit de facto les UFA aux marges de l'ensemble de sa politique de formation ;
- Derrière son engagement de principe, **l'Union patronale** a le souci de préserver son unité et d'éviter des concurrences directes entre l'apprentissage coopératif et les dispositifs existants de formation par l'apprentissage autonome, en particulier celui de la métallurgie. Cette prudence est d'autant plus de mise qu'une union régionale peut jouer pour l'essentiel d'un pouvoir de persuasion vis-à-vis de chambres syndicales qui, elles, disposent de la légitimité et des moyens de peser sur les pratiques des entreprises ;
- La présence de **l'Éducation nationale** dans la région Rhône-Alpes se particularise par l'existence de deux académies ; or autant le rectorat de Lyon affichera le caractère stratégique de l'apprentissage coopératif tout en avançant dans les faits avec une grande prudence, autant celui de Grenoble donnera aux UFA un caractère plus périphérique, en phase avec une conception qui fait de cette formule un instrument de souplesse, parce que réversible, pour la gestion d'ensemble de la carte scolaire qui reste clairement structurée par les formations professionnelles sous statut scolaire.

■ **Un mode de pilotage "éclaté"**

Le schéma prévisionnel de 1988 définissait un objectif intermédiaire tout à fait décisif pour le développement d'un apprentissage coopératif en Rhône-Alpes : *"il s'agit de créer une **référence** (souligné par nous) suffisamment importante pour faire la démonstration de son intérêt et qu'à partir de là, le système connaisse sa propre dynamique ..."*¹.

La constitution de cette référence revêtait une grande importance dans une perspective tant qualitative que quantitative. Par la construction d'exemples probants, il s'agissait de créer un effet d'entraînement susceptible de provoquer un infléchissement des comportements et plus fondamentalement des modèles d'action des protagonistes, en particulier décentralisés (les "monteurs d'UFA") et micro-économiques (les jeunes et les entreprises), qui puisse ainsi impulser un développement significatif de l'apprentissage coopératif.

1 Région Rhône-Alpes, "complément au schéma prévisionnel des formations et autres formes d'alternance", 23-24 juin 1988, 35 p.

Or le pilotage de la politique de promotion de l'alternance s'est appuyé sur des organisations professionnelles et interprofessionnelles, transférant aux acteurs économiques la responsabilité d'impulser la mise en place des UFA. Ainsi, il leur revenait de choisir les établissements d'appui sans que préalablement une négociation d'ensemble ait permis d'établir les règles relatives aux engagements des deux partenaires (financement, statut des enseignants, ...). Reposant sur des relations privilégiées avec l'Union patronale et certaines organisations professionnelles, la conduite de la politique semble avoir placé au second rang l'un des deux partenaires essentiels de l'apprentissage coopératif que représente l'Éducation nationale.

L'inexistence d'un lieu partenarial de confrontation et d'échange sur le dispositif a contribué à laisser cette politique dans l'ombre, au point que l'on est tenté de la qualifier de clandestine, surtout si l'on se réfère à l'ensemble des investissements éducatifs réalisés dans cette région. Sa visibilité a été faible tant pour ses protagonistes directs que pour l'ensemble - des partenaires de la relation formation - emploi auxquels elle était destinée. En outre, du côté du Conseil régional, la dissociation entre la politique des lycées et celle de l'apprentissage rendait délicat l'exercice d'une véritable fonction de pilotage et introduisait une dissymétrie totale des enjeux financiers respectifs.

3. LA CONDUITE DU DISPOSITIF : TROIS PROBLÈMES EN SUSPENS

Ce déphasage entre l'ambition de cette politique et la manière dont elle a été menée apparaît aux trois niveaux de la démarche adoptée, de l'objet à construire et des conditions concrètes d'application du dispositif.

■ Décréter ou construire la coopération ?

Avec le dispositif des UFA, il s'agissait d'aller bien au-delà des formes de concertation existantes (surtout au niveau national avec les commissions paritaires consultatives), des collaborations résultant de la mise en oeuvre de l'alternance scolaire et d'expériences localisées de coopération ; l'ambition partagée était donc d'**institutionnaliser** un processus coopératif de décision et de réalisation sur la base d'un diagnostic commun. Ce dernier reposait sur le constat des insuffisances résultant de politiques encore trop unilatéralement conçues et mises en oeuvre, par les entreprises et les branches d'un côté, par les établissements de formation de l'autre. Pour lucide et indispensable qu'il soit, ce type de constat constituait malgré tout un patrimoine commun limité.

L'accord fondateur résultait de la convergence de logiques propres à chacun des "grands" partenaires (le Conseil régional, les rectorats, l'Union patronale). Disposer de références de base partagées et faire en sorte que chaque acteur intégrât dans sa propre pratique les logiques d'action des autres partenaires appelait l'élaboration d'un langage commun fortement constitué pour être en mesure de suivre et d'analyser la mise en oeuvre de cette politique, de tirer les enseignements de ses premières étapes et, par là même, de pouvoir

l'infléchir ou même la réorienter de concert. Ce type de démarche nécessitait la constitution périodique d'informations et de conclusions provisoires sur le fonctionnement des UFA, sur leur inscription dans l'action de chacun des partenaires afin d'animer un espace de réflexion et de décision permettant de nourrir une confrontation régulière entre les objectifs initiaux et les réalisations.

Or, au niveau des "grands" acteurs (Conseil régional, Union patronale régionale et rectorats), les occasions semblent avoir été rares et limitées : le schéma prévisionnel des formations de 1991 -qui intervenait donc trois ans après la décision de lancer une nouvelle forme d'alternance- n'apporte que peu d'éléments et l'étude, pourtant intéressante réalisée sur les UFA de l'académie de Grenoble, n'a pas été utilisée pour nourrir la réflexion partenariale².

■ Une faible capitalisation des expériences

En soi, l'alternance, l'objet central de cette politique, est d'une rare complexité. L'alternance entremêle des dimensions institutionnelles, qui portent notamment sur le degré d'engagement des partenaires, et des enjeux pédagogiques : pour certains, en l'occurrence la Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Conseil régional, il n'est de véritable alternance que si elle repose sur un double engagement contractuel, le contrat de travail d'une part, la convention liant l'établissement de formation à la branche professionnelle d'autre part, l'un et l'autre concourant à expliciter les missions, les droits et obligations de chaque partenaire. L'alternance sous statut scolaire n'en serait en quelque sorte qu'une forme impure et donc très ambiguë. On se doute que beaucoup, au sein de l'Éducation nationale, ne partagent pas cette opinion et d'ailleurs, dans son projet académique, le recteur de l'académie de Lyon faisait part des acquis, incontournables pour l'avenir, réalisés en matière pédagogique par ses services et établissements.

Or il est patent que **depuis le lancement de l'apprentissage coopératif, les processus de capitalisation du contenu pédagogique des UFA sont restés très limités**, en tout cas pour ce qui est des discussions entre les "grands" acteurs et les branches professionnelles. Là encore, **la construction de références communes est demeurée à un stade embryonnaire**. Il faut souligner l'absence d'adaptation des modes de validation qui exposait les jeunes à une charge globale particulièrement forte : il leur fallait non seulement construire et valoriser les apprentissages en entreprise mais en outre satisfaire aux normes scolaires habituelles, au prix d'horaires d'études et de travail excessivement lourds. Ces très fortes exigences conduisaient à renforcer la sélectivité de l'accès à la formation et à limiter les possibilités d'extension de cette forme particulière d'apprentissage.

Cette faiblesse d'une capitalisation conjointe des acquis pédagogiques et organisationnels des UFA est d'autant plus dommageable que l'un des enjeux de l'alternance est de favoriser

2 D. Chicot, étude sur le fonctionnement des unités de formation en alternance de l'académie de Grenoble, Académie de Grenoble, Service académique d'inspection de l'apprentissage, décembre 1991, 77 p. (+ annexes).

la constitution d'un compromis entre deux objectifs dont la convergence, en tout état de cause, ne va pas de soi :

- Favoriser un meilleur ajustement entre les besoins des entreprises et les flux de formés ce qui place directement l'apprentissage coopératif au coeur du fonctionnement du marché du travail et donc dans des logiques de choix qui peuvent être de court terme.
- Construire une compétence professionnelle fondée sur un lien étroit entre les activités de formation et les activités de travail. Celui-ci ne se décrète pas mais nécessite des investissements pédagogiques des différents partenaires dont la réalisation comme le rendement prennent leur sens dans une perspective de moyen terme.

Ce compromis entre une logique de marché et un investissement organisationnel est nettement plus délicat à construire en période de basse conjoncture que dans une phase de forte croissance. De ce point de vue, le retournement de conjoncture à compter de 1991 ne pouvait qu'aiguiser la tension entre ces deux dimensions et ces deux temporalités au profit d'une logique d'ajustement par le marché.

Là encore, la qualité des argumentaires et des débats entre partenaires en vue de réguler l'apprentissage coopératif est déterminante pour la pertinence des décisions. Or des discussions techniquement argumentées n'ont fait que s'esquisser, à partir de 1991, au sein d'une conférence régionale de concertation consacrée notamment à la gestion de la carte scolaire. N'y avait-il pas là le risque d'aiguiser encore le caractère sinon marginal, du moins périphérique, du dispositif des UFA ?

■ Une politique peu visible pour les acteurs locaux

La complexité de l'opération UFA tenait aussi à l'écart qui allait fatalement se creuser entre la conception du dispositif par ses protagonistes centraux et sa mise en oeuvre par les agents micro-économiques dont les décisions fondent l'effectivité de la politique : au premier chef, les jeunes et les entreprises liés par un contrat de travail mais aussi les acteurs décentralisés du système éducatif (proviseurs, chefs de travaux, enseignants, ...). Pour que l'implication des uns et des autres soit à la hauteur des objectifs quantitatifs, il aurait fallu que les incitations à s'engager soient conséquentes.

On peut dire que pratiquement aucun instrument spécifique n'a été élaboré et qu'en outre, peu de valorisation de ce qu'il y avait de plus probant dans les expériences en cours n'a été réalisé pour faire école. A de rares exceptions près, **entreprises et jeunes de la région n'ont pas été sensibilisés aux apports et traits distinctifs de l'apprentissage coopératif**. Par ailleurs, les ressources destinées à susciter l'implication des lycées professionnels et des enseignants dans la construction d'UFA s'inscrivaient dans une logique d'ajustement à la marge : par exemple, l'enseignement sur la base d'heures complémentaires ne favorisait-il pas des comportements opportunistes plutôt que des engagements de fond ? En bref, la convergence entre les options collectives et les choix micro-économiques n'a pas été véritablement outillée.

Sur le registre de l'efficacité de la politique -et l'appréciation ne porte pas que sur les UFA mais sur la politique de développement de l'alternance en général-, la cohérence entre les objectifs poursuivis, en particulier sur le plan quantitatif, et les dispositifs mis en oeuvre n'a été que très relative. En particulier, l'absence de visibilité de la politique des UFA, que ce soit sur les liens noués entre les jeunes et les entreprises, sur les réalisations pédagogiques ou encore sur les modes de coopération, exposait à un risque de marginalisation de l'initiative qui ne pouvait que croître avec le temps.

Les expérimentations et les initiatives lancées ici et là pour élaborer des solutions opérationnelles aux problèmes d'organisation très concrets soulevés par la mise en oeuvre des UFA en sont ainsi restés au stade du "bricolage". Faute d'une capitalisation, d'une valorisation et d'une discussion à la hauteur des enjeux affichés par les promoteurs des UFA, aucune règle stabilisée par le nécessaire et préalable jeu d'essais-erreurs n'a été engagée.

TROISIÈME PARTIE

**L'ENJEU-CLÉ :
PASSER DE L'EXPÉRIMENTATION
À UNE LOGIQUE D'INNOVATION**

LA CAPACITÉ à aller au-delà de ce qui est encore une expérimentation pour cristalliser les acquis en innovations dépendra notamment de la suite qui sera donnée à cette étude pour l'évaluation. Cette dernière a permis de constituer un ensemble d'informations de base sur ce qu'ont été ces UFA, sur la manière dont les différentes catégories d'acteurs -centraux (Conseil régional, Union patronale, rectorats), intermédiaires (branches professionnelles, milieux professionnels localisés, grandes entreprises multi-établissements) et locaux (responsables d'établissements scolaires et universitaires, enseignants, jeunes apprentis, entreprises ...)- s'y sont impliquées. Ce corpus d'informations et d'analyses permettra-t-il, à tout le moins, de fonder des références utiles pour la discussion entre les diverses parties prenantes et d'élaborer des suites à donner à cette politique qui a cherché à innover et a pu montrer que, dans certaines limites, diverses modalités d'implication de l'Éducation nationale dans le montage d'un apprentissage coopératif étaient réalisables ? Certes, la politique d'alternance de Rhône-Alpes n'a pas modifié quantitativement l'offre de formation professionnelle mais elle a révélé un important potentiel d'innovations.

Une relecture du dispositif des UFA est par conséquent nécessaire, dans l'optique d'**éclairer les enjeux majeurs de ce que serait une politique régionale visant à dépasser le stade d'une simple expérimentation pour s'inscrire dans une véritable logique d'innovation**. Celle-ci peut se décliner à trois niveaux, qui constituent autant de réponses aux trois problèmes-clés mis en évidence dans la partie précédente :

- L'inscription de l'apprentissage coopératif dans un pilotage d'ensemble de l'offre de formation professionnelle initiale ;
- La constitution de références communes, au vu des expériences accumulées, en matière de financement, de pédagogie et d'articulation au marché du travail ;
- L'organisation d'échanges sur les modalités d'engagement des acteurs locaux de l'apprentissage coopératif.

1. L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LA GESTION D'ENSEMBLE DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

L'absence d'instance visant à confronter et articuler les positions des "grands acteurs" de la politique régionale explique sans aucun doute la très forte demande qui s'exprime en vue de renforcer ce qui a été esquissé depuis 1991 sous la forme d'une **conférence régionale de concertation**. Elle réunit à l'initiative du Conseil régional les deux rectorats, l'Union patronale, la Chambre régionale des métiers et la Chambre régionale de commerce et d'industrie. Pendant les deux dernières années, les échanges ont permis à chacun de prendre connaissance des objectifs, des moyens, des réseaux et des publics traités par chaque institution.

A ce stade, nos interlocuteurs ont exprimé une réelle difficulté à définir une méthodologie de travail en vue de l'établissement de la carte scolaire, ce qui a donné l'impression à certains de "tourner en rond". Très récemment, un document de base définissant la méthodologie de la concertation a permis d'engager un travail par filière sur la carte scolaire en vue de la rentrée de 1994. Cet exercice est confronté à des difficultés techniques, notamment pour ce qui est de la détermination des "besoins" des entreprises et des professions face aux attentes des élèves, qui dépasse le seul cas des UFA. La mobilisation des capacités d'expertise accumulées au sein de l'Observatoire emploi-formation de Rhône-Alpes pourrait y contribuer utilement. Mais plus largement, une telle instance pourrait être sollicitée en vue d'aboutir à une clarification des objectifs et du fonctionnement de l'apprentissage coopératif, surtout s'il doit demeurer une composante stratégique de la politique régionale.

2. DES RÉFÉRENCES COMMUNES SUR LES POINTS-CLÉS DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

La mise en oeuvre de l'alternance dans les UFA conduit à identifier plusieurs enjeux qui dépassent largement le cadre de cette opération. Ceux-ci ont été regroupés autour des trois dimensions-clé que constituent l'articulation au marché du travail, les règles de financement et les relations établissement de formation/entreprise.

■ Repenser le rapport au marché du travail

Le modèle de départ sur lequel était calée initialement la construction des UFA reposait sur l'engagement des branches professionnelles en vue de réguler les contenus et les flux de formation dans le cadre d'un marché sectoriel de l'emploi. Or la diversité des réalisations révèle une triple incertitude :

- Peut-on en rester à cette référence à la branche alors que les UFA mettent l'accent sur trois autres formes de régulation : par les marchés internes du travail avec l'intervention de grands groupes qui s'engagent en premier lieu -mais pas exclusivement- pour répondre à leurs propres besoins ; par les marchés locaux du travail avec des UFA constituées par des

initiatives décentralisées ; par la gestion de qualifications transversales (tertiaires en particulier) sous l'impulsion première d'établissements de formation. Il en résulte deux types de questions : comment gérer les interfaces entre ces différentes formes de régulation ? Faut-il laisser jouer les mêmes règles de financement, de validation (si ce n'est de certification), d'organisation pédagogique pour ces différentes modalités de construction ?

- Peut-on à tout coup considérer que des formations débouchant sur des diplômes nationaux constituent à elles-seules des "formations d'insertion" inscrites dans un "juste à temps de la compétence" (pour reprendre l'un des objectifs formulés par le Conseil régional) alors que les jeunes ne seront pas nécessairement embauchés par les entreprises qui les ont accueillis ? Ne peut-on pas envisager la possibilité d'ajustements de court terme par des formations complémentaires et/ou d'adaptation ?
- Doit-on continuer à focaliser la politique régionale sur les niveaux IV et III de formation alors que manifestement, les formations professionnelles de niveau V continueront à jouer un rôle important pour la construction des qualifications dans un nombre non négligeable d'activités économiques comme le bâtiment ou la mécanique? Dès lors que le choix serait fait d'inscrire ce niveau dans le champ de l'apprentissage coopératif, quelle conception se fera-t-on de la régulation de filières professionnelles articulant des diplômes d'une même famille d'emplois (arbitrage entre poursuite d'études et sortie sur le marché, articulation entre formation initiale et formation continue) ?

A l'heure actuelle, la cohérence des cas les plus innovants repose notamment sur la forte sélectivité du recrutement à l'entrée dans les UFA, de telle sorte que les jeunes apprentis puissent assumer au mieux la contrainte d'un programme pédagogique aussi chargé que dans les formules temps plein en ayant fait la preuve de leur capacité de maîtrise des savoirs généraux. Dès lors que l'apprentissage coopératif deviendrait extensif notamment en s'appliquant aux diplômes de niveau V, cette sélectivité ne pourra se fonder sur les mêmes critères. En outre les modes de validation, en particulier des acquis en situation de travail, devront être adaptés à ce nouveau public et intégrés à la formation diplômante.

■ Clarifier les règles de financement

L'enjeu sur ce point est d'autant plus important que le développement de l'apprentissage coopératif entraîne un transfert de ressources provenant de la taxe d'apprentissage au détriment des CFA "classiques". Certains d'entre eux, touchés par la baisse des effectifs de niveau V et ayant moins de possibilités de se redéployer sur des formations professionnelles de niveau III et IV, sont aujourd'hui en situation financière grave. En outre les disparités dans le financement des UFA apparaissent importantes et tiennent en partie à l'hétérogénéité des montages locaux, aux capacités de collecte de la taxe d'apprentissage et au recours partiel aux moyens financiers des contrats de qualification.

L'enjeu principal consiste à savoir si les UFA mobilisent un personnel enseignant statutaire intervenant dans le cadre de son plein temps pédagogique ou des formateurs payés sur heures complémentaires. La première option incite à inscrire le développement des UFA au

centre de la dynamique de l'Éducation nationale tandis que la seconde favorise un apprentissage coopératif construit aux marges du système éducatif. Dans la première option se posera nécessairement la question de la reconnaissance de l'engagement des enseignants dans une formule, pour eux, sans doute plus exigeante, et par là de l'adaptation des règles statutaires à une alternance qui requiert à la fois l'engagement des personnes et la souplesse de gestion des structures pédagogiques.

■ Passer de l'association à l'interaction école-entreprise

Implicitement au moins, le modèle initial partait du principe que les insuffisances de la formation professionnelle scolaire seraient dépassées dès lors que les professions et les établissements de l'Éducation nationale seraient conduits à travailler de concert. Or les études de terrain révèlent à quel point l'apprentissage coopératif, comme les autres modalités institutionnelles (l'apprentissage classique dit "autonome" en Rhône-Alpes ou encore l'alternance scolaire) recouvrent des contenus pour le moins protéiformes : certes l'alternance juxtapositive (la coordination pédagogique est de fait à la charge du jeune) est rare mais l'alternance associative (répartition des objectifs de formation entre les enseignants et le tuteur sur la base d'une opposition entre savoirs pratiques et savoirs théoriques) reste la plus répandue alors que les formes d'alternance intégrative (à partir d'un référentiel commun, l'enseignant comme le tuteur concourent à la constitution des différents savoirs mais séparément) ou d'alternance interactive (les apprentissages reposent sur des "situations-problèmes" traitées conjointement par le tuteur et l'établissement d'enseignement) sont encore très minoritaires.

Si l'on veut favoriser le développement des formes d'alternance les plus productives en matière de compétences, il importe désormais de favoriser la construction de bilans à partir d'une mise à plat des contenus de formation en UFA en les confrontant aux acquis obtenus dans d'autres cadres. Il faut se garder cependant de considérer qu'existe une forme idéale d'alternance, dans la mesure où les réponses les plus appropriées au plan pédagogique et organisationnel sont différentes selon les niveaux et les spécialités de formation. La capitalisation de l'ensemble des expériences appelle donc la mise en place de réseaux d'échanges et de débats adéquats entre les protagonistes directement concernés (enseignants et tuteurs surtout, mais aussi responsables d'établissement et chefs d'entreprise). Elle sera d'autant plus efficace que les modes de régulation institutionnelle et les formes d'engagement des acteurs locaux de l'apprentissage coopératif seront eux-mêmes capitalisés et convertis, pour les plus porteurs, en références pour l'avenir.

3. LA MAITRISE DES MODALITES D'ENGAGEMENT DES ACTEURS LOCAUX

Concevoir la diversité des réalisations à partir d'un seul modèle de référence comme une richesse à exploiter implique de comprendre et de gérer les relations institutionnelles et humaines originales qui opèrent à l'occasion de la mise en oeuvre

d'un dispositif. Les perspectives doivent être définies ici au niveau des relations entre les établissements de formation et les CFA d'une part, et de l'engagement des acteurs individuels d'autre part.

■ **La régulation institutionnelle : dépasser les conflits pour construire la coopération.**

Loin de se traduire par un mode uniforme de relations entre protagonistes, les UFA ont suscité au contraire une multiplicité de régulations singulières, parmi lesquelles on peut retenir trois modalités principales :

- Une régulation par le conflit qui trouve sa source dans l'absence de clarification dans le partage des responsabilités et des rôles respectifs du CFA et de l'établissement de formation. Elle apparaît le plus souvent dans les situations où ce dernier cherche à conduire en totale autonomie l'ensemble de l'opération. Elle prédispose, sans qu'il y ait de stricte détermination, à l'exercice d'une alternance juxtapositive.
- Une régulation fondée sur une répartition claire des rôles et des fonctions fréquente dans les UFA d'organisations professionnelles et d'entreprises. On peut penser qu'elle garantit à tout le moins une alternance associative et ouvre la voie à des modalités plus élaborées.
- Une régulation reposant sur une coopération élargie qui concerne l'ensemble des questions relatives à la conception, à l'organisation et à la gestion de l'UFA, qu'elles soient d'ordre administratif, technique ou pédagogique. Cette modalité devrait favoriser la mise en place d'une alternance intégrative ou même interactive.

Les cas d'espèce montrent que les modalités de régulation ne sont pas intangibles et que des ajustements successifs peuvent permettre d'atteindre la régulation la plus féconde. L'enjeu pour l'avenir est d'étayer les régulations décentralisées par une coordination qui facilite les apprentissages collectifs.

■ **L'engagement des acteurs : de l'opportunisme à l'investissement**

D'une lecture schématique du fonctionnement des UFA, se dégagent deux grandes modalités d'engagement des protagonistes : l'une que l'on peut qualifier d'"opportuniste" dans laquelle l'UFA est une aubaine, l'autre qui relève d'une logique d'innovation et d'investissement dans l'avenir. Ces deux logiques ne sont pas nécessairement exclusives. En outre, la première pourra présenter l'avantage d'une plus grande flexibilité en cohérence avec l'objectif de régulation des flux qui était au principe du lancement de l'apprentissage coopératif, tandis que la seconde favorisera le montage d'une alternance inscrite dans des constructions de moyen terme.

Ainsi certains **chefs d'établissements** verront surtout dans l'UFA l'occasion de compléter la palette des formations proposées et ainsi de constituer des effectifs et des moyens supplémentaires. D'autres les considéreront d'abord comme le développement d'une dynamique d'ouverture de l'établissement sur son environnement économique, social et

institutionnel en continuité avec la mise sur pied depuis plusieurs années d'une alternance sous statut scolaire qui se serait donnée des objectifs pédagogiques explicites.

Parmi les **enseignants**, l'engagement de certains pourra répondre à des motivations pécuniaires (dans la mesure où les heures d'enseignement seront financées en heures supplémentaires) tandis que d'autres se comporteront comme de véritables "militants" de l'alternance convaincus de l'apport de la formule pour la pédagogie et la didactique de l'alternance.

Du côté de l'**entreprise**, l'embauche d'un apprenti pourra répondre (le cas est fréquent) à un intérêt primordial pour l'allègement des charges salariales que ce type de contrat procure : dans ce cas, la nature des relations avec les acteurs du système éducatif se modifiera peu. A l'opposé, d'autres entreprises feront de la mise en place de l'apprentissage coopératif l'un des leviers d'une transformation d'ensemble de la gestion des ressources humaines afin qu'elle soit plus en cohérence avec une politique d'amélioration de la qualité des produits ou des services. D'autres encore placeront là leur contribution à l'amélioration de l'image de leur profession, en y décelant une capacité à attirer et former une main-d'oeuvre juvénile de bon niveau.

Pour les **jeunes**, l'analyse de la nature de leur engagement dans des UFA relève d'une autre grille de lecture : la forte sélection à l'entrée dans ces formations (à la différence de ce qui est généralement constaté dans l'apprentissage "autonome") ainsi que la conclusion d'un contrat de travail contribuent à souligner la dimension professionnelle de leur formation alors que leur motivation initiale relèvera plutôt des caractéristiques de leur parcours scolaire antérieur. Par exemple, pour certains jeunes suivant une formation professionnelle de niveau III, l'entrée en UFA fait suite à une année d'enseignement supérieur général soldée par un échec. Pour eux, comme pour la plupart des autres jeunes, la formation alternée représente un moyen d'acquérir une expérience professionnelle et ainsi d'être mieux armé au moment de la recherche d'un emploi.

La mise en place de réseaux de capitalisation des expériences locales qui seraient transversaux aux différentes catégories d'acteurs pourrait favoriser l'enclenchement de "cercles vertueux" : une régulation fondée sur la coopération qui incite à un investissement de chacun des partenaires dans la construction de modes de gestion conjointe de l'alternance. Sur ces différents points, des intermédiaires entre les acteurs régionaux chargés de piloter le dispositif (Conseil régional, professions, rectorats) et les acteurs des UFA qui construisent au jour le jour l'apprentissage coopératif sont indispensables : les animateurs des CFA "sans murs", en particulier les responsables des instituts de formation, ont un rôle important à jouer. Il faut souligner également que l'intervention des inspecteurs de l'apprentissage et de l'enseignement technique est tout à fait décisive, du fait de leurs capacités d'expertise, de leur connaissance très fine des établissements de formation et des équipes pédagogiques, ou encore de leurs relations de longue date avec les entreprises et les représentants des milieux professionnels.

CONCLUSION

CONCLUSION

LA POLITIQUE RÉGIONALE : LA CONSTITUTION D'UN POUVOIR D'INFLUENCE

L'INTÉRÊT premier de cette enquête évaluative aura été de révéler plusieurs types d'apprentissage coopératif au-delà même du modèle initial fondé sur une régulation par les branches professionnelles. La politique d'alternance du Conseil régional démontre que d'autres modalités de construction de la formation professionnelle initiale sont possibles en France. Certes, elles n'ont pas encore la solidité institutionnelle de l'"apprentissage autonome" (l'apprentissage dans sa forme classique) et surtout de l'alternance scolaire, mais la démonstration de leur intérêt et de leur faisabilité est réalisée. En outre, même si les positions des protagonistes de la politique régionale de formation professionnelle initiale restent marquées par des différences sensibles, il n'en ressort pas moins que, même tâtonnante, la mise en oeuvre de l'apprentissage coopératif aura élargi et renforcé le point de vue selon lequel la dimension professionnelle doit être reconnue comme étant une composante à part entière de la formation et même de l'éducation et non pas seulement comme le champ d'application des savoirs généraux et académiques.

Mais à ce stade, la possibilité d'étendre les acquis de cette collection d'expériences reste indécise sans une réflexion approfondie sur la portée et les limites d'une politique régionale de formation professionnelle.

Le Conseil régional a fondé son intervention sur le fait que, *"dans le paysage institutionnel français, la région est sans doute le lieu le plus propice à la nécessaire rencontre du "politique" et de l'"économique")*¹.

1 Complément au schéma prévisionnel des formations : "apprentissage et autres formes d'alternance" - juin 1988, p.13.

La capacité à impulser des changements, que l'on qualifiera de sociétaux, tant ils tranchent avec les modalités dominantes de construction de la formation professionnelle, est indéniable. Mais l'évaluation a souligné que le schéma initial, aussi cohérent soit-il dans sa conception, fortement inspirée d'une lecture du modèle allemand, révélait d'autres potentialités que celles qui en étaient directement attendues : à partir des établissements de formation eux-mêmes (lorsqu'il s'agit de diplômes et de qualifications tertiaires transversales aux branches), de réseaux localisés, de grandes entreprises enfin. Il reste aux partenaires à apprécier la portée et, au-delà, à reconnaître la pertinence de tout ou partie de ces différentes initiatives.

En tout état de cause, celles-ci, comme le "cas pur" des CFA "sans murs" de branches professionnelles, sont le fait de logiques d'acteurs qui ne conçoivent pas d'emblée leur action dans un cadre strictement régional.

Dans le cas des branches économiques fortement concentrées comme des grandes entreprises (voir les cas de Renault et du Crédit Agricole), le niveau régional apparaît largement comme l'espace d'application de logiques construites dans une perspective plus globale, nationale à tout le moins.

Dans d'autres cas, la dimension territoriale, le plus souvent infra-régionale s'affirme explicitement avec le poids des réseaux localisés d'acteurs. On est alors en présence d'une dynamique qui semble relativement autonome vis-à-vis des règles établies régionalement.

C'est semble-t-il dans le cas des branches qui regroupent de nombreuses petites et moyennes entreprises comme le BTP, l'hôtellerie-restauration et plus généralement le secteur des services que le niveau régional prend d'emblée toute sa pertinence à la condition de disposer des relais nécessaires entre ce niveau et les milieux professionnels locaux qui animent ces professions.

La pertinence d'une politique régionale tient donc dans sa capacité à **influer** sur les choix des divers protagonistes en prenant en compte explicitement leurs critères de décision et l'horizon géographique et économique dans lequel ils s'appliquent. Cette activité d'influence est d'une portée qui est loin d'être négligeable. Certes, elle n'est pas directement structurante puisqu'elle ne s'appuie pas sur un appareil de formation propre, contrairement à l'Etat et aux branches professionnelles, mais elle peut être porteuse de fortes évolutions par l'intermédiaire d'orientations d'ensemble, d'innovations conceptuelles et d'incitations financières. L'évaluation montre dans le même temps que le passage du potentiel à la confirmation de nouvelles pratiques stabilisées en matière d'alternance repose sur **la structuration d'un véritable espace de discussion, de capitalisation et de proposition qui institue véritablement ce pouvoir d'influence.**

Trois dimensions sont cruciales pour passer de l'expérimentation à l'innovation fondée sur des règles du jeu partagées par les différents protagonistes : la reconnaissance d'une place pour l'apprentissage coopératif dans la gestion d'ensemble de l'offre de formation professionnelle des jeunes, la constitution de références communes en matière de pédagogie,

de financement et d'articulation au marché du travail ; l'organisation systématique d'échanges transversaux entre les acteurs locaux de l'apprentissage sur les modalités spécifiques de leur engagement.

La première concrétisation de cette démarche devrait consister à définir le champ d'une application élargie de l'apprentissage coopératif par niveaux et spécialités de formations.

BIBLIOGRAPHIE

ELEMENTS DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

ADLER Tibor, DYBOWSKI Gisela, SCHMIDT Hermann (1993), *Allemagne : la formation professionnelle en question*, Céreq-BREF, n°88 (4 p.)

BERTON Fabienne, GROSS Edgar (coll.) (1992) "les contrats de qualification : une réussite ambiguë". *Céreq-BREF*, n°73 (4p).

BERTRAND Olivier, DURAND-DROUHIN Marianne, ROMANI Claudine (1994), *Apprenticeship, Alternance. Dual System : Dead Ends or Highways to the Future ?*, *Céreq-Training and Employment*, N° 16, summer (4 p.)

CAMPINOS-DUBERNET Myriam, GRANDO Jean-Marc (1988), *Formation professionnelle des ouvriers : une comparaison européenne*, *Céreq-BREF*, n°38 (4 p.)

CAMPINOS-DUBERNET Myriam, GRANDO Jean-Marc (1988), *Formation professionnelle des ouvriers : trois modèles européens*, *Céreq, Formation-Emploi*, n°22, pp. 5-29.

DURAND-DROUHIN Marianne, ROMANI Claudine (1994), *Les formations en alternance : quel avenir ?*, ed. OCDE-Céreq, novembre (210 p.)

GEHIN Jean-Paul, MEHAUT Philippe (1993), *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, ed. l'Harmattan, Paris (223 p.)

MOBUS Martine (coord.), VERDIER Eric (coord.) (1992), *Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne - Résultats de recherches françaises et allemandes*, Céreq, Collection des études, n°61, (157 p.)

REPÈRES NATIONAUX SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES ET L'ALTERNANCE

AFFICHARD Joëlle, COMBES Marie-Christine, GRELET Yvette (1993), *Apprentis et élèves d'enseignement professionnel - L'insertion dans les entreprises*, Céreq, Document de travail, n°93 (101 p.)

BORDIGONI Marc (1993), *L'apprentissage en 1992 : une formation en cours de renouvellement*, *Céreq-BREF*, n° 86, avril (4 p.)

BROCHIER Damien (1992), *Entre formation et production : le rôle-clé des acteurs d'interface*, *Éducation Permanente*, n° 112, octobre, pp. 61-67

BROCHIER Damien, FROMENT Jean-Pierre, IRIBARNE Alain (d) (1990), *La formation en alternance à intégrée à la production*, Céreq, *Formation-Emploi*, n°30, pp. 3-19.

CAMBON Christian, BUTOR Patrick (1993), *La bataille de l'apprentissage. Une réponse au chômage des jeunes*, ed. Descartes et Cie, Paris (195 p.)

Céreq (1992), *Rapport final de la recherche sur le contrat de qualification*, étude pour le Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle :

- ✧ Tome I : BERTON Fabienne, GERARD Dominique, LHOTEL Hervé, *Développement et usage du contrat de qualification : plasticité et logiques plurielles* (73 p.)
- ✧ Tome II : BERTON Fabienne, *Le recours aux contrats de qualification : analyse sectorielle et typologie* (81 p.)
- ✧ Tome III : CHARRAUD Anne-Marie, *La relation formation-emploi et la reconnaissance des qualifications dans le contrat de qualification* (69 p.)
- ✧ Tome IV : BERTON Fabienne, *Tableaux statistiques sur l'alternance et les contrats de qualification* (89 p.)

COMBES Marie-Christine (1988), *Alternance et insertion professionnelle. Dossier de synthèse*, Céreq, Collections des études, n°36 (68 p.)

COMBES Marie-Christine (1988), "La loi de 1987 sur l'apprentissage", Céreq, *Formation-Emploi*, n°22, pp.83-100

ECKERT Henri (1994), "Bacheliers professionnels : plus nombreux dans une conjoncture plus difficile", Céreq-BREF, n°95 (4 p.)

GERME Jean-François (1988), "L'alternance facilite l'insertion professionnelle des jeunes", *Éducation-Economie*, n°3, octobre, pp.16-19

GONIN Michèle, (1993), "L'apprentissage", *Actualité de la Formation Permanente* n°126, septembre-octobre, pp. 17-111

LHOTEL Hervé, MONACO Antonio (1993), Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification, Céreq, *Formation-Emploi*, n°42, avril-juin, pp. 33-45

POULET Pascale, LEMAIRE Sylvie (1994), "1994-2003 : deux scénarios de croissance de l'apprentissage", Direction de l'Évaluation et de la Prospective du (DEP) du ministère de l'Éducation nationale, *Éducation et Formations*, N°39, novembre, pp. 23-31

TANGUY Lucie (1991), *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Rapport au Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique, La Documentation Française, (142 p.)

TANGUY Lucie, CHAPOULIE Jean-Michel, BRIAND Jean-Pierre, GRELON André, LEQUIN Yves, CORNU Roger, HATZFELD Nicolas, BRUCY Guy, TROGER Vincent, GUILLON Roland, CASPARD Pierre (1989), "L'enseignement technique et professionnel : repères dans l'histoire (1930-1960)", Céreq, *Formation-Emploi*, n° 27-28 (221 p.)

VERDIER Eric (1993), "Education and the youth labor market in France : the increasing cost of adjustment en the 1980s", in : Christoph Buechtemann and Dane Soloff (eds), *Education, Training and the Economy*, Russel Sage Foundation - New York (à paraître)

VERDIER Eric (1994), "La formation professionnelle des jeunes en France dans les années 80 : une ressource difficilement valorisable", *Formation professionnelle*, CEDEFOP, Berlin

RÉFÉRENCES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DANS LA REGION RHÔNE-ALPES

CHICOT Dominique (1991), *Etude sur le fonctionnement des unités de formation en alternance de l'académie de Grenoble*, service académique d'inspection de l'apprentissage, Grenoble (77p + annexes)

MARGIRIER Gilles (1993), *Le recours aux contrats de qualification par les secteurs d'activité dans la région Rhône-Alpes*, Université Pierre Mendès-France, IREP D, Grenoble (36 p.)

MILLON Charles, EMERARD Guy (1993), *De la connaissance à la compétence : pour une nouvelle approche de la formation professionnelle*, *Humanisme et Entreprise*, n°200/201 (8 p.)

MOUY Philippe (1991), *Les apprentis en Isère : étude sur les ruptures de contrats d'apprentissage*, Grenoble, Université Pierre Mendès France, IREP-D (Institut de Recherche Économique sur la Production et le Développement), Grenoble (49 p.)

OBSERVATOIRE RÉGIONAL EMPLOI-FORMATION RHÔNE-ALPES (1992), *Les contrats de qualification engagés en 1991 en Rhône-Alpes*, documents de travail, Lyon, Préfecture de région (96 p.)

PUTZ Michel (1993), *Dans la région Rhône-Alpes, un CFA sans mur*, *Actualité de la formation permanente*, n°126, septembre, pp.73-74

REGION RHÔNE-ALPES (1991), *Schéma prévisionnel des formations*, Conseil Régional, Charbonnières-les-bains (54 p.)

REGION RHÔNE-ALPES (1988), *Complément au schéma prévisionnel des formations : apprentissage et autres formes d'alternances*, Conseil Régional, Charbonnières-les-bains (25 p. + annexes)

ANNEXE 1

RÉGION RHÔNE-ALPES

***Complément au schéma prévisionnel des formations
Apprentissage et autres formes d'alternance
23 et 24 juin 1988***

Extraits

PPRÉAMBULE

Extraits

"... Etablissements d'enseignement et entreprises devront s'associer dans l'acte de formation, ce qui implique une concertation et une coopération équilibrée, dans le respect des compétences et prérogatives de chacun..."

"... Le développement de cette alternance qualifiante pouvait se concevoir de deux façons :

- *Ou bien un développement autonome d'une filière faisant passer les jeunes d'un niveau V (CAP ou BEP) à un niveau IV (Brevet professionnel, baccalauréat professionnel ou baccalauréat technologique), voire un niveau III (BTS).*
- *Ou bien le développement d'itinéraires de formation faisant succéder à un premier temps de formation réalisé sous statut scolaire, un second développé par la voie de l'alternance.*

C'est la seconde voie qui est retenue dans le schéma qui vous est proposé, car apparaissant susceptible d'intéresser un plus grand nombre de jeunes.

De plus, sachant qu'il y a, de l'avis général, un déficit actuel et futur très important de jeunes qualifiés au niveau IV, la région Rhône-Alpes a fait le choix de porter une part notable de l'effort à ce niveau.

Enfin, et voulant tout à la fois éviter des rivalités stériles et une multiplication coûteuse des compétences et des équipements, la région propose, dans ce schéma, la réalisation de cet objectif en s'appuyant fortement sur l'infrastructure des lycées professionnels et techniques publics ou privés sous contrat, qui devraient ainsi s'impliquer largement dans les formations par alternance.

Afin que cette voie de l'alternance pèse d'un poids stratégique suffisant sur l'ensemble du système, la région propose de se donner pour objectif qu'un tiers des flux formés au niveau IV environ, le soit, à terme, par l'alternance.

Il s'agit donc d'une proposition de coopération équilibrée entre le monde éducatif et le monde économique, dont la région considère être légitimement le catalyseur et le régulateur, capable non seulement d'augmenter sensiblement les flux formés, mais aussi de développer la nécessaire coopération de ces deux entités, dans le respect mutuel de leurs prérogatives et au bénéfice de l'épanouissement des jeunes et de la réussite économique de notre région."

Le Président du Conseil régional

Charles Béraudier

L LE DISPOSITIF DES UFA

"... C'est pourquoi nous proposons la création de sections d'apprentissage dans les lycées, ce que l'on pourrait appeler des UFA (unités de formation par alternance). Les UFA pourraient être implantées dans les lycées professionnels et techniques où elles permettraient de couronner la formation des jeunes issus d'un cycle d'enseignement technique à temps plein (BEP et baccalauréats technologiques essentiellement) qui constituerait la première étape d'un parcours de formation.

Ces UFA utiliseraient bien sûr les moyens humains et matériels dont disposent les lycées, elles permettraient donc de mieux valoriser ce potentiel. Elles fonctionneraient sous l'autorité du chef d'établissement ou de l'un de ses adjoints directs, au niveau de chaque lycée.

Cette voie pourrait se développer tout spécifiquement pour les baccalauréats professionnels et les BTS. Une telle formule présente l'avantage fondamental de mettre en coopération réelle le système éducatif, les professions et les jeunes qui sont, dans ce cadre, un élément actif. Elle devrait donc éviter une concurrence entre deux systèmes en associant les mérites et les moyens de l'un et de l'autre.

Elle obligerait, petit à petit, les professions à convaincre chaque entreprise que c'est pour elle une nécessité que de contribuer à la formation de sa main-d'oeuvre. Elle éviterait que la voie de l'alternance ne soit, peu à peu, marginalisée et offerte aux seuls laissés pour compte.

Elle permettrait une implication permanente des enseignants dans le monde professionnel et aurait des effets très importants sur tout l'enseignement d'amont, en particulier, dans les phases préalables à l'alternance. Elle motiverait les jeunes, ceux qui seraient en alternance, mais aussi ceux qui en découvrirait la perspective. Elle permettrait l'ajustement des flux en jouant en particulier sur des formations se complétant l'une l'autre (par exemple : un baccalauréat professionnel de chimie, préparé non seulement après un BEP de chimie mais aussi bien de mécanique ou d'électronique faisant droit au besoin croissant de double compétence).

Elle permettrait enfin de substantielles économies, car dans l'alternance, la période en entreprise n'est pas rien et allège dans des proportions très importantes les coûts de formation, permettant alors de donner aux phases complémentaires de regroupement des moyens plus importants.

Cette formule recèle une réelle capacité de rénovation des formations techniques et professionnelles, car elle a l'avantage de remettre en ordre ce qui est aujourd'hui traité par une logique unique, à savoir l'enseignement général d'une part, la formation professionnelle de l'autre...."

LES OBJECTIFS QUANTITATIFS

"... En résumé, les objectifs que la région pourrait s'assigner, pour les années à venir sont les suivants :

a) Stabilité du niveau V par la voie de l'apprentissage, soit 9 à 10 000 jeunes par an, mais augmentation sensible du taux de réussite du CAP.

b) Croissance de 500 apprentis par an au niveau IV par la voie de l'apprentissage, pour atteindre le flux de 3 000 par an en 1992-1993 (se répartissant en environ 2 000 baccalauréats professionnels). Un développement parallèle des contrats de qualification permettrait d'atteindre un flux total de 5 000 jeunes qualifiés par la voie de l'alternance au niveau IV.

c) Au niveau III et accessoirement II, viser un flux de 2 à 3 000 jeunes de plus, formés par l'alternance (contrats de qualification).

Le surcoût de l'apprentissage pour le Conseil régional, par rapport à son enveloppe actuelle de près de 100 millions de francs par an (en fonctionnement et équipement) s'élèverait, en régime de croisière, à 50 millions de francs, qui pourrait être partagé également entre une dotation accrue de l'Etat et un prélèvement sur le budget général.

Ces objectifs peuvent apparaître modestes, mais nous devons noter :

a) Qu'il s'agit d'abord de faire découvrir à chacun l'intérêt d'un système dont la logique est de fonctionner majoritairement sur financement privé et non public.

b) Qu'il ne s'agit pas de rendre l'alternance obligatoire pour tous, mais de créer une référence suffisamment importante pour faire la démonstration de son intérêt, et qu'à partir de là, le système connaisse sa propre dynamique. Dès lors que l'alternance représentera un poids relatif suffisant, les systèmes alternatifs de temps plein s'en inspireront peu ou prou et mettront en place des modalités en tenant lieu, comme c'est le cas en agriculture.

c) Que l'aide publique, à l'avenir, devrait légitimement intervenir prioritairement pour les publics les plus en difficulté dont l'investissement en formation est moins rentable pour le monde économique, c'est à dire davantage pour le niveau V que pour les niveaux IV et III."

ANNEXE 2

AVIS SUR LE RAPPORT DU CÉREQ

- 1) Comité régional d'évaluation (Mai 1994)**
- 2) Conseil économique et social régional (Juin 1994)**

**Avis du Comité régional d'évaluation
sur le rapport du Céreq**

Mai 1994

L'ÉVALUATION de l'action régionale en faveur du développement des formations par l'alternance est la seconde évaluation d'une politique de la région. Elle a bénéficié de façon sensible des enseignements méthodologiques de la première évaluation effectuée : une étude préalable légère a éclairé l'objet de l'évaluation effectuée ; des délais de travail plus longs (près d'un an) ont permis des investigations plus approfondies et une phase de synthèse débouchant sur des préconisations ; un groupe *ad hoc* réuni de façon précoce et de taille restreinte, composé d'acteurs fortement impliqués, a constitué un interlocuteur actif et précieux pour le chargé d'études ; la commission compétente du Conseil régional aura été saisie à trois reprises.

Tout au long des travaux d'évaluation, la direction de la formation professionnelle a piloté les procédures, apporté son appui au chargé d'études et participé activement aux débats de fond sur la politique de la Région.

1. CONFORMITÉ DES TRAVAUX AUX EXIGENCES DU CAHIER DES CHARGES

Une ambiguïté a caractérisé le champ de l'évaluation. D'après la décision du Conseil régional en date du 19-02-1993, le champ portait sur l'ensemble des formations professionnelles en alternance sous statuts de salariés, avec des comparaisons, avec des formations analogues sous statut scolaire. Le document de cadrage du 22-04-1993 établi par la direction de la formation professionnelle pour l'appel d'offre privilégiait, dans ce champ, l'évaluation de "l'apprentissage coopératif" au sein des Unités de formation en alternance (UFA), considérées comme le coeur de la politique régionale. *In fine*, les travaux du Céreq ont porté seulement sur celles-ci, les données de cadrage quantitatives situant cependant les UFA dans l'ensemble du dispositif de formation de la région.

Cette restriction de champ a concerné notamment l'action de la région par rapport aux CFA traditionnels. La direction de la formation professionnelle, le chargé d'études et le groupe *ad hoc* - malgré quelques réserves de celui-ci - ont opéré cette restriction en marquant une forte priorité d'intérêt pour l'apprentissage coopératif, projet central de la région. Celui-ci a pu ainsi, faire l'objet d'une étude d'évaluation approfondie.

Néanmoins, le Comité régional de l'évaluation souligne que le jugement d'évaluation sur la politique régionale de formation en alternance ne peut laisser de côté l'apprentissage classique en CFA qui concerne plus de 90 % des jeunes en apprentissage et qui se développe dans des formations de niveau IV. Une appréciation complète des possibilités de développement et d'innovation en matière de formation professionnelle par l'alternance sous statut de salarié aurait nécessité que soient examinées aussi les évolutions récentes des CFA et les logiques d'acteurs pouvant en rendre compte. Mais, même si l'information est incomplète, le jugement d'évaluation sur la politique régionale de formation en alternance ne

peut éviter de s'interroger sur les évolutions respectives des apprentissages coopératif et classique.

Dans le champ restreint adopté en définitive pour l'étude d'évaluation, le Comité estime que le rapport élaboré par le Céreq correspond aux exigences du "document de cadrage" et que le travail, très important, a été exécuté dans des conditions méthodologiques et déontologiques particulièrement satisfaisantes. Les travaux du Céreq et le contenu de son rapport final sont largement conformes au projet présenté à la réunion du groupe *ad hoc* du 24-9-93 et consigné dans le document daté du 4-10-93, projet qui a recueilli un accord d'ensemble de ce groupe et du directeur de la formation professionnelle. Comme il était indiqué dans ce projet, le Céreq a réalisé : des investigations de cadrage ; une enquête extensive par questionnaire et entretiens concernant la plupart des UFA ; des monographies approfondies relatives à quatre UFA. En outre, en raison de la faiblesse des informations existantes, un travail lourd, non prévu au départ, a dû être effectué par le Céreq pour établir un dossier de constat statistique sur les UFA.

2. PERTINENCE DES TRAVAUX PAR RAPPORT À LA COMMANDE DE LA RÉGION

- Les travaux du Céreq répondent, mais inégalement, aux trois préoccupations majeures exprimées dans la commande écrite de la région et précisée oralement par le directeur de la formation professionnelle :

- *établir un constat quantitatif précis sur l'évolution des effectifs bénéficiaires de formation en alternance, et étudier notamment les obstacles au développement de l'apprentissage coopératif en portant attention aux logiques d'action propres aux différents acteurs impliqués ;*
- *procéder à une analyse quantitative générale du dispositif de formation en alternance, et étudier notamment les obstacles au développement de l'apprentissage coopératif en portant attention aux logiques d'action propres aux différents acteurs impliqués ;*
- *apprécier l'impact de la politique régionale quant à la formation des jeunes, à leur insertion professionnelle et à la satisfaction des besoins des entreprises.*

- Le constat quantitatif du Céreq sur les effectifs concernés, qui a nécessité une investigation lourde, est détaillé et rigoureux. Il est à la fois structurel (analyses détaillées selon diverses catégorisations), dynamique (il s'attache au suivi d'évolutions et notamment à l'émergence progressive des UFA) et comparatif (comparaisons avec d'autres régions françaises). Il permet de mesurer précisément les écarts, importants, entre les attentes de la région et les réalisations.

- Au delà des données quantitatives, le constat du Céreq montre que les UFA ne se sont que partiellement conformées au modèle homogène défini au départ par la région, modèle qui conférait le rôle moteur aux organisations professionnelles de branche. Il montre que les créations d'UFA ont relevé de catégories d'initiatives diversifiées et que les coopérations entre acteurs dans la mise en oeuvre sont également variées.

Dans l'examen des difficultés rencontrées, a été privilégiée l'analyse des engagements et logiques diversifiés des acteurs : grands acteurs, acteurs décentralisés et acteurs intermédiaires ; acteurs publics, acteurs des mondes de l'entreprise et de l'éducation,

jeunes. Cette analyse fait bien ressortir l'ambiguïté de la convergence d'intérêt des acteurs, permettant de comprendre pourquoi le développement des UFA n'a pas correspondu aux attentes initiales. Le Céreq caractérise bien, aussi, les faiblesses du dispositif de conduite et de l'outillage de la politique régionale qui devront être surmontées pour passer du stade d'expérimentations dispersées à celui d'une innovation susceptible d'une diffusion significative.

- L'appréciation des impacts pour les jeunes et pour les entreprises était la partie la plus difficile de l'étude, mais aussi une partie majeure, car c'est elle qui différencie le plus l'évaluation d'une politique d'un audit de fonctionnement d'un dispositif. Cette appréciation est restée très partielle.

- *D'une part, les impacts propres de l'alternance coopérative n'ont été que partiellement appréciés, en raison notamment du caractère récent de la politique mise en oeuvre et du défaut d'outillage de celle-ci.*
- *D'autre part, la limitation du champ des travaux d'évaluation ne conduisait pas à comparer les impacts selon les différentes formules d'alternance : alternance "coopérative" entre l'entreprise et l'école ; alternance pilotée par l'entreprise - notamment CFA classiques - ; alternance sous statut scolaire pilotée par l'école. Les performances de l'alternance coopérative par rapport aux autres formules ne peuvent donc être appréhendées à partir d'analyses fondées sur des données d'observation.*

3. FIDÉLITÉ DES CONCLUSIONS PAR RAPPORT AUX ANALYSES

Les conclusions du rapport du Céreq découlent bien de ses analyses.

Elles montrent qu'à un modèle d'apprentissage coopératif fortement typé ont correspondu, en fait, des réalisations diversifiées : diversité d'initiatives créatrices imputables à la diversité des capacités et volontés des acteurs, notamment des organisations professionnelles, pour remplir le rôle attendu d'eux par la région ; diversité de coopération entre acteurs ; diversité de qualités de formations et de pédagogies. La question est ainsi posée de la diversification du modèle initial d'apprentissage coopératif.

Les conclusions mettent en évidence, corrélativement, le décalage à résorber entre l'ambition du projet régional de formation en alternance et la faiblesse des dispositifs de pilotage concerté, de suivi, de capitalisation d'expériences et d'échanges mis en place. On pourrait y ajouter la faiblesse du dispositif d'information et de promotion en direction de l'ensemble des entreprises, des jeunes et des établissements scolaires.

Mais la considération d'un champ plus étendu que celui du seul apprentissage coopératif et le constat même du Céreq - organisations professionnelles fortes ne se ralliant pas à la formule des UFA ; attachement de l'Education nationale à une alternance sous statut scolaire - invitent à élargir la perspective au-delà du champ des UFA et des acteurs à l'oeuvre dans ce champ, en prenant notamment mieux en compte l'ensemble des acteurs privés de la formation en alternance.

Il appartient maintenant à l'exécutif régional et à l'Assemblée régionale de formuler un jugement sur la politique régionale de formation en alternance, puis de prendre les décisions

consécutives à ce jugement. Les points les plus importants sur lesquels le Conseil Régional devrait se positionner apparaissent être les suivants :

- *évolution respective des différents modes d'alternance et diversification du modèle d'alternance coopérative selon la structuration professionnelle des activités, selon la nature des marchés de l'emploi, selon les spécialités et niveaux de formation ... ("carte de l'alternance") ;*
- *prise en compte des nouvelles législations nationales et européennes en matière de formation professionnelle et d'apprentissage ;*
- *réseaux d'échanges et capitalisation d'expériences à créer entre les acteurs ;*
- *développement de l'information et de la promotion auprès des jeunes, des entreprises et des établissements de formation.*

Il apparaît nécessaire, parallèlement, de restituer aux acteurs de la formation en alternance, les résultats des travaux du Céreq auxquels ils ont contribué. Il ne s'agit pas là seulement d'une règle de bonne déontologie en matière d'évaluation, mais aussi d'une contribution qui peut être importante pour le développement d'un partenariat effectif, fondé sur des références communes.

**Avis du Conseil économique et social
sur le rapport pour l'évaluation de la politique régionale
en faveur du développement des formations en alternance
en Rhône-Alpes**

Assemblée plénière du C.E.S du mardi 7 juin 1994

LE CES a pris connaissance du "Rapport pour l'évaluation de la politique régionale en faveur du développement des formations en alternance en Rhône Alpes", rapport qui lui est soumis conformément à la procédure d'évaluation retenue par la région.

Le CES regrette que les contraintes du calendrier ne lui aient laissé que peu de temps pour rendre son avis et ne lui aient pas permis d'avoir un débat approfondi sur ce sujet ; d'autant que cette évaluation présente, aux yeux du CES, **un double intérêt** :

- elle porte sur une politique qui correspond à une ambition très forte de la région, partagée par le C.E.S., et à une volonté d'innovation très marquée, à savoir : proposer un nouveau modèle de formation professionnelle, en développant l'apprentissage dans une relation de coopération entre organisations professionnelles et système éducatif ; une première évaluation de la politique régionale des unités de formation par alternance (UFA) est donc particulièrement utile.
- l'évaluation réalisée constitue un bon exemple d'évaluation qualitative, telle que le CES a souhaité en voir mettre en oeuvre. Le rapport du Céreq fournit un certain nombre de données sur les différents acteurs (Conseil régional, Union patronale, rectorats, branches professionnelles, entreprises, responsables d'établissements scolaires et universitaires, enseignants, jeunes, auxquels il convient d'ajouter les chambres consulaires non citées dans le rapport) et sur leurs stratégies.

Le CES reconnaît la qualité du rapport remis par le Céreq, compte-tenu de la mission qui lui était assignée et fait siennes la plupart de ses analyses.

En particulier, le CES tient à souligner combien une politique innovatrice et ambitieuse lancée par la région, disposant de pouvoirs et de moyens, somme toute limités en la matière, pouvait rencontrer d'obstacles de toutes sortes. Sur un terrain nouveau à défricher, face à des organismes existants et des corps sociaux parfois méfiants ou sceptiques, il était fatal que les difficultés soient sous-estimées par les promoteurs convaincus de la justesse de leurs idées nouvelles.

Le contexte de la fin des années quatre-vingt était de plus défavorable, alors que l'Education nationale cherchait à développer l'alternance sous statut scolaire et les professions les contrats de qualification, les uns dans la "logique du diplôme", les autres dans la "logique des compétences".

Le manque d'instruments de suivi statistique relevé par le Céreq, ainsi que l'absence d'un organe coordonnateur destiné à mettre en commun les résultats des expériences, à les capitaliser, à alimenter la réflexion, et habilité à prendre des décisions d'orientation, ont pesé

considérablement sur le rythme de développement des UFA et la montée en puissance de l'apprentissage coopératif.

Le CES relève néanmoins que les résultats actuels sont globalement positifs, en ce sens que les multiples expériences décrites par le Céreq montrent qu'il est possible de faire collaborer les différents acteurs concernés dans la définition et la gestion de projets communs et que cette grande idée d'apprentissage coopératif n'était pas utopique.

En plein accord avec cette politique de nature à donner une nouvelle impulsion à la formation professionnelle des jeunes, le CES relève un certain nombre de points, qui, à ses yeux, méritent d'être approfondis pour faciliter le passage nécessaire de la phase actuelle d'expérimentation à une réelle institutionnalisation du dispositif.

Le problème du financement des UFA freine incontestablement leur développement. La "dilution" de la taxe d'apprentissage sur un plus grand nombre d'organismes bénéficiaires risque de déstabiliser les systèmes de formation actuels pour lesquels cette taxe est un élément vital. Le projet de Loi sur l'alternance, qui devrait être présenté à la session parlementaire d'automne, est impatientement attendu pour lever les incertitudes actuelles.

Les CFA locaux voient encore trop souvent le développement des UFA comme une menace pour leurs propres activités. Le CES partage le souhait exprimé par le Céreq de voir les organisations professionnelles et consulaires constituer des "institutions intermédiaires" distinctes, chargées de négocier avec l'Education nationale et les entreprises. L'exemple de la métallurgie qui, prenant acte des problèmes de concurrence rencontrés, vient de créer un support professionnel *ad hoc*, l'institut de formation alternée de l'Industrie, est à ce titre révélateur.

La réussite du projet repose en grande partie sur la sensibilisation des principaux bénéficiaires visés, c'est-à-dire les jeunes et leurs familles, à l'intérêt de l'apprentissage pour favoriser l'insertion professionnelle et le développement ultérieur des carrières. Reconnaissant que les choses ont mal commencé à bouger dans ce sens, le CES tient à rappeler l'importance qu'il attache au développement de l'opération OPRA qu'il a initiée.

Le CES est inquiet du dépérissement de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel de niveau V, qui sont encore en mesure de conduire une partie importante de la population scolaire vers des emplois, en particulier dans l'industrie, et ce, bien que des chiffres récents semblent témoigner d'une évolution dans ce domaine : il font apparaître qu'à la rentrée 1993 les formations de l'enseignement professionnel et technique ont fait l'objet d'une plus forte demande.

Les questions relatives aux tuteurs et maîtres d'apprentissage (formation, statut ...) constitueront un frein au développement de l'apprentissage si elle ne sont pas résolues favorablement.

Parmi les différents types d'UFA recensés, qui ont chacune dans leurs spécificités une utilité certaine, le CES souligne l'intérêt que présente l'expérience des "UFA d'initiatives professionnelles localisées", qui résultent, au niveau d'un bassin d'emploi, de forces convergentes provenant d'un petit nombre d'entreprises et d'un lycée professionnel. Aussi souhaite-t-il disposer de données complémentaire plus précises sur le montage juridique de ce type de structures.

Le CES retrouve en effet dans cette expérience l'écho des préoccupations qu'il a lui-même exprimées dans ses travaux consacrés à la création de lycées en zones rurales : l'importance des relations pouvant s'instaurer entre des établissements de formation et le tissu économique local.

Déplorant le manque de suivi statistique déjà mentionné, le CES souhaite qu'il comprenne une évaluation en termes d'emploi et d'insertion. En particulier, il serait important de savoir dans quelle mesure les quatre grands types d'UFA que répertorie l'étude peuvent favoriser l'insertion professionnelle, en débouchant sur un emploi durable. Ces éléments d'analyse permettraient de mieux apprécier les performances de l'alternance - et notamment des UFA - comme moyen d'insertion.

De même, le rapport d'évaluation devrait préciser dans quelles proportions les jeunes ayant suivi ces formations ont obtenu les diplômes préparés.

Le CES estime que ce rapport arrive à un moment crucial, où il est nécessaire de tirer tout le parti possible des résultats déjà obtenus et de passer réellement à une vitesse supérieure et il souhaite que les éléments fournis par le Céreq soient actualisés tous les ans.

La conclusion du rapport d'évaluation, qui pose la question de la capacité d'influence de la région sur les choix des différents acteurs de la formation professionnelle prend toute son importance dans le cadre des nouvelles compétences transférées de l'Etat aux régions.

L'avance prise par Rhône-Alpes dans l'expérimentation de nouveaux dispositifs sera déterminante pour réussir la prise en charge de ces nouvelles compétences. Les différents acteurs ont en effet commencé à travailler ensemble, dans le cadre régional, au prix de nombreux tiraillements et tâtonnements.

Enfin, le CES qui regroupe les représentants de l'ensemble des forces socio-économiques mises en jeu souhaite être associé pleinement à l'étude des questions qui restent en suspens et au suivi du développement souhaité de l'apprentissage coopératif.

ANNEXE 3

LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES EN RHÔNE-ALPES 1987-1993

Céreq, Document à paraître

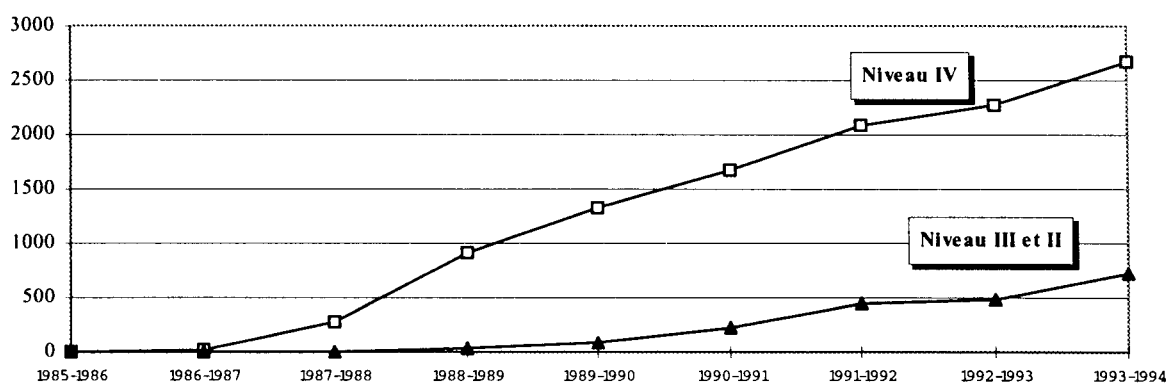
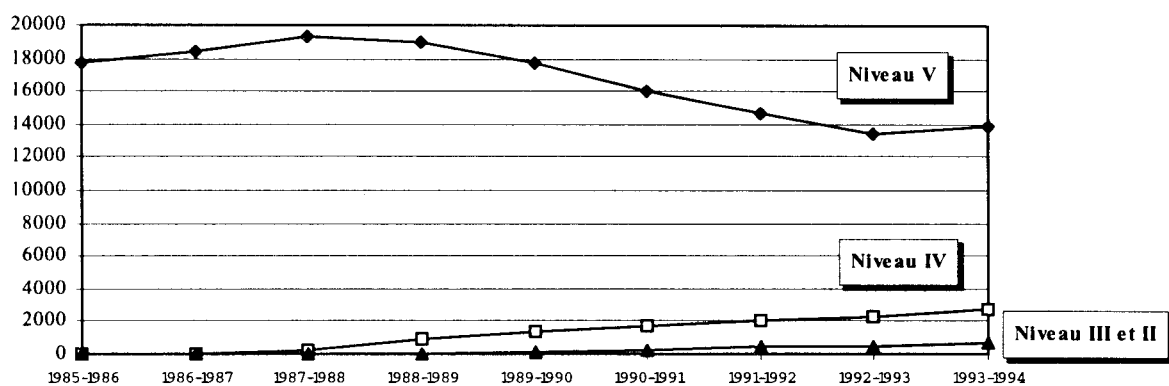
Extraits

- 1) Graphiques d'évolution des effectifs d'apprentis en Rhône-Alpes et en France
- 2) Eléments de comparaison des contrats d'apprentissage et de qualification (Rhône-Alpes et France)
- 3) Effectifs en formation selon le type et le niveau de diplôme de formation professionnelle (Rhône-Alpes et France)
- 4) Tableaux de comparaison de la répartition et de l'évolution des effectifs scolaires selon le niveau de formation (Rhône-Alpes et France)
- 5) Les apprentis au niveau IV et III par diplômes préparés et par groupes de formation (Rhône-Alpes et France)

ANNEXE 3.1

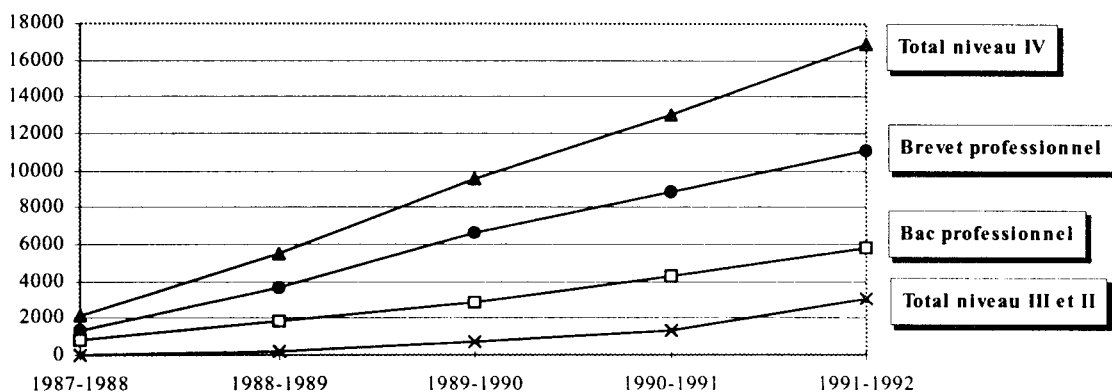
GRAPHIQUES D'ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS

Évolution des effectifs d'apprentis par niveau en Rhône Alpes



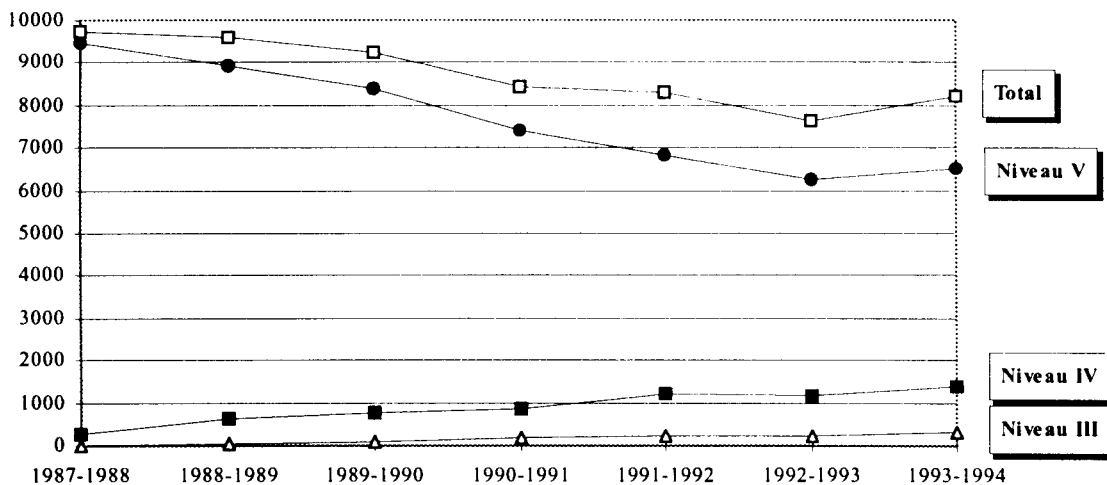
Source : Ministère de l'Éducation nationale (Rectorats des académies de Grenoble et de Lyon)

Évolution des effectifs d'apprentis de niveau IV et plus en France



Source : Ministère de l'Éducation nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective)

Évolution des flux d'entrée en première année d'apprentissage, en Rhône-Alpes, selon le niveau de formation



Source : Ministère de l'Éducation nationale (Rectorats des académies de Grenoble et de Lyon)

ANNEXE 3.2

ÉLÉMENTS DE COMPARAISON

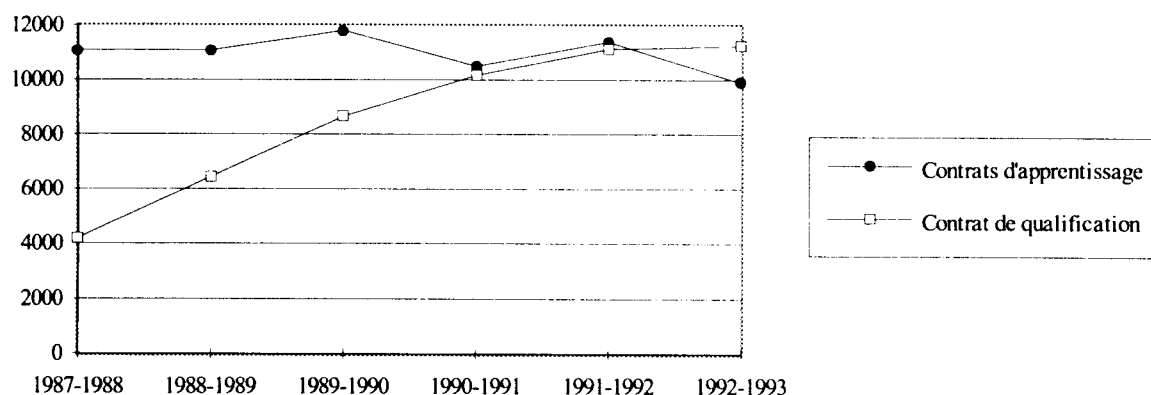
DES CONTRATS D'APPRENTISSAGE ET DE QUALIFICATION

■ Progression forte des contrats de qualification, stagnation des contrats d'apprentissage :

La progression du nombre de jeunes en contrats de qualification a été tout à fait significative au cours des dernières années. On passe de 4 000 contrats signés en 1987 à 11 000 en 1992. Cette progression correspond à ce que l'on observe pour France entière où l'on enregistre 103 000 nouveaux contrats de qualification en 1992 contre 37 000 en 1987.

Parallèlement, les flux annuels d'apprentis sont stagnants sur la période, tant en Rhône-Alpes qu'en France.

L'évolution du nombre de contrats de qualification et de contrats d'apprentissage signés annuellement entre 1987 et 1992 en Rhône-Alpes

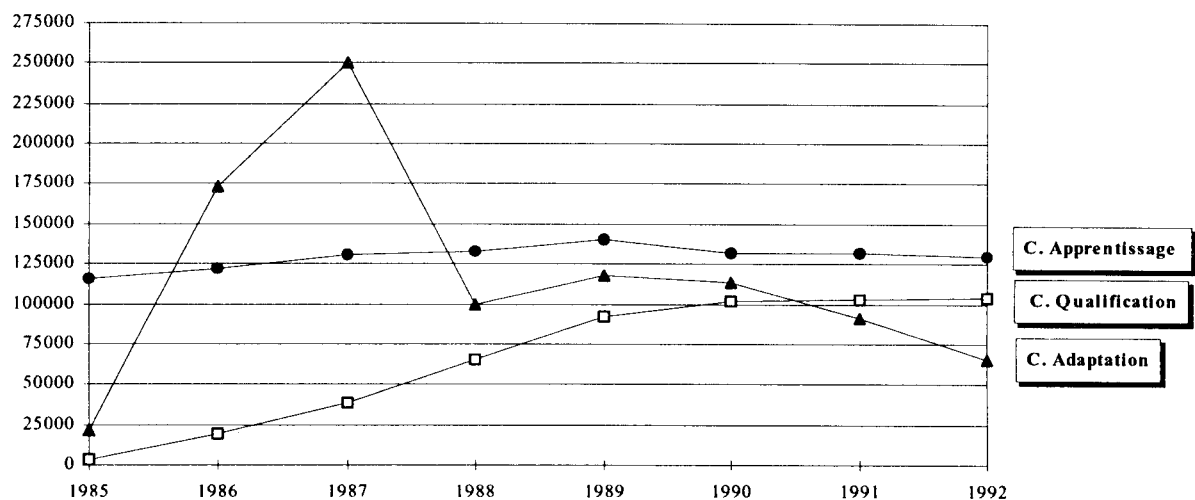


Source : Ministère du Travail

■ En 1992, davantage de contrats de qualification signés en Rhône-Alpes que de contrats d'apprentissage :

Le flux de contrats de qualification devient supérieur, en 1992, à celui des contrats d'apprentissage (11 000 contre 10 000) pour Rhône-Alpes, alors qu'il reste inférieur pour France entière (103 000 contre 130 000 contrats d'apprentissage signés en 1992).

**L'évolution du nombre annuel de contrats signés
selon les différents types de formations en alternance en France depuis 1985**



Source : Ministère du Travail (DARES)

ANNEXE 3.3

EFFECTIFS EN FORMATION

SELON LE TYPE ET LE NIVEAU DE DIPLÔME DE FORMATION PROFESSIONNELLE

■ **Rhône-Alpes** : La part plus faible qu'en France de l'apprentissage dans l'enseignement professionnel ne se vérifie qu'au niveau V :

C'est en effet le constat que nous livre l'examen comparatif des données à un niveau fin, celui des effectifs selon le type de diplôme préparé.

Le tableau ci-dessous nous montre que, pour l'année 1991-92 :

- L'apprentissage représente 21,8 % du total des effectifs de niveau V contre 24,7 % en France.
- Au niveau IV, 7,9 % des jeunes préparent le bac professionnel par la voie de l'apprentissage contre 4,8 % en France.
- Au niveau III, l'apprentissage représente 1,9 % des effectifs de STS en Rhône-Alpes contre 1,2 % en France.

Effectifs en formation selon le type et le niveau du diplôme de formation professionnelle préparé, en Rhône-Alpes et en France, en 1991-92

	Rhône-Alpes				France			
	Nombre d'apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs totaux	Part des apprentis	Nombre d'apprentis	Effectifs scolaires	Effectifs totaux	Part des apprentis
Niveau V	14647	52410	67057	21,8	186445	568500	754942	24,7
BP	1245	-	-	-	11133	-	-	-
Bac pro	866	10046	10912	7,9	5794	114023	119817	4,8
STS	442	22984	23426	1,9	2689	219605	222694	1,2

Source : Ministère de l'Éducation nationale (Rectorats des académies de Grenoble et de Lyon)

ANNEXE 3.4

**TABLEAUX DE COMPARAISON DE LA RÉPARTITION
ET DE L'ÉVOLUTION DES EFFECTIFS SCOLAIRES SELON LE NIVEAU DE FORMATION**

**Comparaison Rhône-Alpes et France de la répartition des effectifs scolaires
selon les niveaux de formation entre 1981 et 1991**

	RHÔNE-ALPES				FRANCE			
	Effectifs		Parts relatives		Effectifs		Parts relatives	
	1981-82	1991-92	% 81-82	% 91-92	1981-82	1991-92	% 81-82	% 91-92
Premier Degré	664 745	650 300	52,4	46,9	7 005 542	6 668 600	52,3	47,4
Second Degré	490 280	557 300	38,7	39,8	5 341 460	5 550 233	39,9	39,4
dt 1er cycle	294 990	(*) 312 660	23,3	-	3 264 200	3 167 855	24,4	22,5
dt 2e cycle	195 290	(*) 223 776	15,4	-	2 077 260	2 382 378	15,5	16,9
dt 2e cycle professionnel	74 831	(*) 63 177	5,9	-	817 031	687 178	6,1	4,9
dt 2e cycle gén.ou techno.	110 080	(*) 150 800	8,7	-	1 136 662	1 575 864	8,5	11,2
dt Enseignement spécial	10 379	(*) 9 799	0,8	-	123 567	119 336	0,9	0,8
Supérieur	112 547	187 086	8,9	13,4	1 042 074	1 859 216	7,8	13,2
dt Classes préparatoires	4 070	7 252	0,3	0,5	38 493	71 961	0,3	0,5
dt Techniciens Supérieurs	8 837	22 984	0,7	1,6	62 844	219 605	0,5	1,6
dt Ecoles	13 558	34 715	1,1	2,5	58 283	342 016	0,4	2,4
dt Universités	86 082	122 135	6,8	8,7	882 454	1 225 634	6,6	8,7
Total 1er, 2e degré, supérieur	1 267 572	1 400 686	100,0	100,0	13 389 076	14 078 049	100,0	100,0

(*) : 1992-93

Source : Ministère de l'Education nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective)

**Comparaison Rhône-Alpes et France des évolutions des effectifs scolaires
selon les niveaux de formation entre 1981 et 1991**

	Rhône-Alpes		France (Métropole)	
	Ecart 1991-1981	Evolution 1991/81 (en %)	Ecart 1991-1981	Evolution 1991/81
Premier Degré	-8 445	-1,3	-336 942	-4,8
Second Degré	+67 020	+13,7	+208 773	+3,9
dt 1er cycle	(*) 17 670	(*) 6,0	-96 345	-3,0
dt 2e cycle	(*) 28 486	(*) 14,6	+305 118	+14,7
dt 2e cycle professionnel	(*)-11 654	(*) -15,6	-129 853	-15,9
dt 2e cycle général ou technologique	(*) 40 720	(*) 37,0	+439 202	+38,6
dt enseignement spécial	(*) -580	(*) -5,6	-4 231	- 3,4
Supérieur	+74 539	+66,2	+817 142	+78,4
dt Classes préparatoires	+3 182	+78,2	+33 468	+86,9
dt Techniciens Supérieurs	+14 147	+160,1	+156 761	+249,4
dt Ecoles	+21 357	+156,0	+283 733	+486,8
dt Universités	+36 053	+41,9	+343 180	+38,9
Total 1er, 2e degré, supérieur	+133 114	+10,5	+688 973	+5,1

(*) : écart 1992-1981 et évolution 1992/1981

Source : Ministère de l'Education nationale (Direction de l'évaluation et de la prospective)

ANNEXE 3.5

LES APPRENTIS AU NIVEAU IV ET III PAR DIPLÔME PRÉPARÉ ET PAR GROUPE DE FORMATION (RHÔNE-ALPES ET FRANCE)

■ Les apprentis aux niveaux IV et III, selon les groupes de formation :

Le tableau ci-après présente les effectifs d'apprentis selon le diplôme préparé et le groupe de formation pour la France et pour Rhône-Alpes. On s'appuiera sur ce tableau pour les commentaires qui suivent.

• Les apprentis de niveau III et plus :

En France, plus des trois quarts des apprentis, préparant un BTS, sont regroupés dans trois groupes de spécialités :

- Commerce et distribution (42 %)
- Mécanique générale et de précision, automatismes (19 %)
- Techniques comptables et financières (15 %).

En Rhône-Alpes, s'agissant des apprentis préparant un BTS ou un DUT, l'ordre est le même pour les deux premiers groupes, mais avec un poids relatif plus fort pour Commerce et distribution :

- Commerce et distribution (48 %)
- Mécanique et automatismes (11 %).

• Les apprentis au niveau du baccalauréat :

En France, le baccalauréat professionnel préparé par l'apprentissage concerne majoritairement deux grands groupes de spécialités qui rassemblent plus de la moitié des apprentis :

- Mécanique générale et de précision et automatismes (28 %)
- Commerce et distribution (24 %).

Deux autres groupes ont une part importante et concernent plus du 1/5ème des apprentis. Il s'agit de :

- Electricité, électronique, électromécanique (11 %)
- Services dans l'hôtellerie et les collectivités (11 %).

**Répartition des apprentis de niveau IV et III par diplôme préparé
et par groupes de formation en France et en Rhône-Alpes**

	France (1991-92)						Rhône-Alpes (1992-93)					
	Effectifs			%			Effectifs			%		
	BP	Bac Pro	BTS	BP	Bac Pro	BTS	BP	Bac Pro	BTS	BP	Bac Pro	BTS
03 - Mines et carrières	18			0,2			11			0,8		
04 - Génie civil, topographie, trav. publics	33	47	58	0,3	0,8	2,2		25	45		2,5	7,7
05 - Construction en bâtiment	525	37		4,7	0,6	0,0	41	35		3,0	3,5	
06 - Couverture, plomberie, chauffage	635	112	34	5,7	1,9	1,3	35	30	5	2,6	3,0	0,9
07 - Peinture en bâtiment et peint. industr.	342			3,1			37	8		2,7	0,8	
09 - Forge, chaudronnerie, const. métallique	142	140	136	1,3	2,4	5,1	15	54		1,1	5,4	34,0
10 - Mécanique générale et de précision	729	1 798	492	6,5	31,0	18,3	112	187	65	8,3	23,4	11,1
11 - Electricité, électrotech., électroméc.	508	519	129	4,6	9,0	4,8	47	73	18	3,5	7,3	3,1
12 - Electronique	2	91	179		1,6	6,7	11	9	5	0,8	0,9	0,9
13 - Verre et céramique												
14 - Photo et industries graphiques	9	76		0,1	1,3			12			1,2	
15 - Papier et carton		11	4		0,2	0,1						
16 - Chimie, physique, biochimie, plasturgie	8	103	14	0,1	1,8	0,5		52	19		5,2	3,2
17 - Boulangerie, pâtisserie	596			5,4			53			3,9		
18 - Abattage, travail des viandes	633			5,7			57			4,2		
19 - Autres spécialités de l'alimentation	616			5,5			75			5,5		
20 - Textile	23			0,2								
21 - Habillement, travail des étoffes	62	11		0,6	0,2			18			1,8	
22 - Cuir et peaux												
23 - Travail du bois	721	73		6,5	1,3		97	28		7,2	2,8	
24 - Conducteurs d'engins terrestres	4						10			0,7		
26 - Dessinateurs du bât. et des trav. publics							10			0,7		
27 - Dessinateurs industriels	2	29			0,5			10			1,0	
Total secondaire	5 608	3 047	1 046	50,4	52,6	39,3	611	541	157	45,2	58,9	60,9
28 - Org. du trav. gestion, contrôle de prod.		69	19		1,2	0,7			5			0,9
29 - Techniques administratives et juridiques												
30 - Secrétariat, dactylographie, sténographie	21	365	94	0,2	6,3	3,5		45	39		4,5	6,7
31 - Techniques financières ou comptables	37	294	356	0,3	5,1	13,2		33	30		3,3	5,1
32 - Information, documentation			20			0,7						
33 - Commerce et distribution	225	1 457	1 062	2,0	25,1	39,5	26	262	135	1,9	25,7	23,1
34 - Information, doc., relations publiques			82			3,0			20			3,4
36 - Arts appliqués	40	3		0,4	0,1			4			0,4	
37 - Santé, sect. paramédical serv. sociaux	1 964			17,6			265			19,6		
38 - Soins personnels	3 059			27,5			444			32,8		
39 - Hôtellerie et collectivités	179	559		1,6	9,6		6	72		0,4	7,2	
Total tertiaire	5 525	2 747	1 633	49,6	47,4	60,7	741	416	229	54,8	41,1	39,1
TOTAL	11133	5 794	3 271	100,0	100,0	100,0	1 352	957	386	100,0	100,0	100,0

Source : Ministère du Travail (DARES)

En Rhône-Alpes, l'ordre est le même, mais la distribution entre groupes de spécialités est moins concentrée :

- Mécanique générale et de précision et automatismes (21 %)
- Commerce et distribution (21 %)
- Electricité, électronique, électromécanique (8 %)
- Services dans l'hôtellerie et les collectivités (8 %).

• **Les apprentis en Brevet Professionnel :**

En France, la préparation du Brevet Professionnel par l'apprentissage concerne très majoritairement, les deux groupes de spécialités suivants :

- Soins personnels
- Santé, secteur paramédical, services sociaux.

Il en est de même en Rhône-Alpes, où le premier groupe Soins personnels réunit près du tiers des apprentis et le groupe Santé près du cinquième.

Sont également très représentés les groupes suivants :

- Mécanique générale et de précision et automatismes
- Travail du bois
- Boulangerie Pâtisserie
- Cuisine.

CEREG
Dépôt légal 4e trimestre 1994

Etudes :
derniers ouvrages parus

n° 56 - L'avenir du niveau V (CAP - BEP).

Filières de formation et d'emploi

Octobre 1990 (150 F)

n° 57 - La gestion prévisionnelle des compétences.

La méthode ETED

Décembre 1990 (110 F)

n° 58 - Dix ans d'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de l'enseignement technique court (CAP - BEP)

Février 1991 (110 F)

n° 59 - Régions, formation, emploi : démarches et méthodes

Mai 1991 (150 F)

n° 60 - Le niveau III de formation (BTS - DUT...)

Crise de croissance ?

Novembre 1991 (150 F)

n° 61 - Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne : résultats de recherches françaises et allemandes

Février 1992 (150 F)

n° 62 - Le crédit agricole acteur de ses mutations : contrat d'études prévisionnelles

Mai 1992 (180 F)

n° 63 - La fonction logistique : une nouvelle fonction dans l'entreprise

Juillet 1993 (150 F)

n° 64 - La décentralisation de la formation : marché du travail, institutions, acteurs

Novembre 1993 (150 F)

n° 65 - Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?

Novembre 1993 (180 F)

En 1988, le Conseil régional Rhône-Alpes a choisi d'engager une démarche originale de promotion des formations en alternance, notamment de l'apprentissage, dans la perspective de construire au sein du système éducatif des parcours d'accès à l'emploi placés sous la responsabilité conjointe des établissements scolaires et des entreprises.

L'axe central de cette politique novatrice est constitué par le dispositif des unités de formation par alternance (UFA), qui repose sur une coopération étroite des milieux professionnels avec des lycées publics et privés (et quelques IUT) pour la création et le pilotage de sections d'apprentissage préparant à des diplômes de niveaux IV et III.

Cinq ans après le lancement de "l'apprentissage coopératif", l'étude pour l'évaluation de ce dispositif, réalisée par le Céreq, met en évidence les limites de son développement quantitatif, eu égard aux objectifs fixés et à l'évolution globale des effectifs de jeunes engagés dans des filières de formation professionnelle. Elle révèle cependant l'existence d'un fort potentiel d'innovation porté par des établissements scolaires, des branches professionnelles, des milieux locaux et quelques grandes entreprises.

A l'heure où la loi quinquennale ouvre la voie à sa généralisation (à travers son article 57), cette expérience souligne les enjeux du partenariat éducation-économie dans la gestion des structures éducatives et des constructions pédagogiques de l'alternance. Elle met également l'accent sur les exigences fortes que requièrent le pilotage et la maîtrise d'une politique de formation professionnelle par les conseils régionaux.



10, Place de la Joliette. BP 176 13474 Marseille Cedex 02
Tél : (16) 91 13 28 28 Fax : (16) 91 13 28 80

Diffusion :
La Documentation Française
29, quai Voltaire - 75340 Paris Cedex 07
Tél : (1) 40 15 70 00 Téléc : DOCFRANC 204 826



Prix : 90 F

ISSN : 0767 - 616
ISBN : 2 - 11 - 088389 - 8